

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**  
**ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Elio Valdir Moreno Junior

**MULTIMODALIDADE NO CADERNO DO ALUNO DE INGLÊS DA  
REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO:**

um estudo à luz da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional

**GUARULHOS**

**2018**

ELIO VALDIR MORENO JUNIOR

MULTIMODALIDADE NO CADERNO DO ALUNO DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA  
DE SÃO PAULO: um estudo à luz da análise de discurso multimodal sistêmico-funcional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em  
Letras da Universidade Federal de São Paulo como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos  
Linha de pesquisa: Linguagem em Novos Contextos

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr

**GUARULHOS**

**2018**

Na qualidade de titular dos direitos autorais, em consonância com a Lei de direitos autorais nº 9610/98, autorizo a publicação livre e gratuita desse trabalho no Repositório Institucional da UNIFESP ou em outro meio eletrônico da instituição, sem qualquer ressarcimento dos direitos autorais para leitura, impressão e/ou download em meio eletrônico para fins de divulgação intelectual, desde que citada a fonte.

Moreno Junior, Elio Valdir

Multimodalidade no Caderno do Aluno de inglês da rede pública de São Paulo: um estudo à luz da análise de discurso multimodal sistêmico-funcional / Elio Valdir moreno Junior. - Guarulhos, 2018.  
118 f.

Dissertação (mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

Orientador: Orlando Vian Junior.

Título em inglês: Multimodality in the Caderno do Aluno of English in the public schools of São Paulo: a study under the light of systemic-functional multimodal discourse analysis.

1. Multimodalidade. 2. Livro didático. 3. Linguística Sistêmico-Funcional. 4. Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional. I. Vian Jr., Orlando. II. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. III. Multimodalidade no Caderno do Aluno de inglês da rede pública de São Paulo: um estudo à luz da análise de discurso multimodal sistêmico-funcional

ELIO VALDIR MORENO JUNIOR

MULTIMODALIDADE NO CADERNO DO ALUNO DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA  
DE SÃO PAULO: um estudo à luz da análise de discurso multimodal sistêmico-funcional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Vian Jr

**Aprovado em: 08 de junho de 2018.**

---

**Prof. Dr. Orlando Vian Junior - Presidente**

**Orientador**

**Universidade Federal de São Paulo**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Philippov – Examinadora interna**

**Universidade Federal de São Paulo**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Ap. Caltabiano M. B. da Silva – Examinadora externa**

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**GUARULHOS**

**2018**

Aos meus pais.

### **AGRADECIMENTOS**

À minha esposa, Elizangela, por ter contribuído de diversas formas para esta realização, por todos os pequenos ajustes em sua própria vida e em nossa casa. Por ter feito, junto comigo, todo este percurso com infinita paciência e constante incentivo e apoio.

Aos meus pais, por terem sempre me incentivado e ajudado em meus projetos e por terem sempre garantido muita leitura em nossa casa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Orlando Vian Junior, pela orientação precisa na medida certa e humana na medida certa. Por ter vislumbrado as possibilidades e por ter me ajudado a ver a direção a ser tomada. Sobretudo, por ter acreditado que eu conseguiria realizar esta pesquisa.

Às Profas. Dras. Renata Philippov e Cida Caltabiano, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação e pela participação na defesa.

Ao Alexandre, pela constante troca de ideias e encorajamento.

Ao Diógenes, pelos preciosos conselhos dados no início desta jornada.

À Érica, pelas conversas sobre escola, alfabetização e letramento.

Ao Mauro, à Glorieta, e ao Estevan, pela amizade, pelo apoio nos momentos de dificuldade e pelos diálogos que sempre trouxeram novos pontos de vista.

Ao Rodrigo e à Kátia, pelo estímulo e pelo exemplo de adaptabilidade e de persistência durante o período de realização desta dissertação.

*"O que vemos é uma parte fundamental do que sabemos, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o que vemos e saber o que sabemos."*

*Donis A. Dondis*

## **RESUMO**

O material didático, oficial, fornecido aos professores e alunos da rede pública pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é o Caderno do Aluno, um material apostilado, composto por dois volumes, cada volume devendo ser utilizado em um semestre. Esses dois volumes, que compõem o currículo oficial do Estado de São Paulo, trazem o conteúdo a ser explorado, bem como atividades que visam desenvolver as competências e habilidades pertinentes a cada momento do processo de ensino-aprendizagem. Adotando o Caderno do Aluno de inglês como objeto de estudo, esta pesquisa objetiva analisar seus aspectos multimodais a fim de descrever as relações entre texto verbal e texto imagético nele presentes e como constroem significado. Também é nosso objetivo verificar se o material fomenta os multiletramentos na escola, tendo sempre em mente que o material didático deve servir como fonte de leitura, não somente do texto verbal, mas também do texto imagético, e ser instrumento de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos multiletramentos. Os aportes teóricos em que se baseiam a pesquisa são: a Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985, 1994), a Semiótica Social de Hodge e Kress (1988), a Multimodalidade (KRESS,



2010), a Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen (2006) e a Análise do Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). O percurso metodológico envolve fazer levantamento da quantidade de ocorrências multimodais no *corpus*; selecionar ocorrências para análise; analisar a relação texto visual/texto verbal e apresentar conclusões, à luz da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional. Os resultados revelam uma lacuna a ser preenchida no que diz respeito a letramento visual, dada a quantidade limitada de ocorrências de integração intermodal encontrada e seu uso, servindo principalmente como suporte para compreensão do texto verbal. Essa dissertação fornece subsídios para melhor compreensão e utilização na prática de sala de aula das ocorrências multimodais, bem como para reflexão por parte de professores, pesquisadores, gestores escolares, elaboradores de material didático e demais profissionais envolvidos com a criação ou com o uso do livro didático.

Palavras-chave: Multimodalidade. Caderno do Aluno de Inglês. Linguística Sistêmico-Funcional. Gramática do Design Visual. Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional.

### ABSTRACT

The official, government-issued coursebook supplied to teachers and students of public schools in the State of São Paulo is called Caderno do Aluno. They are brochures separated into two volumes per year, each volume is expected to be used in one school semester. These two volumes, which comprise the official syllabus of the state, hold contents to be developed during the term, as well as activities which aim at developing competences and abilities pertinent to each phase of the teaching-learning process. Taking the Caderno do Aluno of English as object of study, this research wants to analyse its multimodal aspects in order to describe the relationship between verbal text and visual text that is present in it, and how they construe meaning. It is also our objective to verify whether the coursebook prompts multiliteracies in the classroom, bearing in mind that the coursebook should be a source not only of reading material of verbal text, but also of visual text, serving as a tool for teaching-learning and developing multiliteracies. The theoretical framework in which this dissertation is based are: Halliday's Systemic-Functional Linguistics (1985, 1994), Hodge and Kress's Social Semiotics (1988), Multimodality (KRESS, 2010), the Grammar of Visual Design by

Kress and van Leeuwen (2006) and the Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013). The methodological procedures involve gathering information as to the quantity of multimodal occurrences in the *corpus*; selecting occurrences for analysis; analysing the verbal text/visual text relationship and presenting results, according to the Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis. Results reveal a gap to be bridged regarding visual literacy, given the limited quantity of occurrences of intermodal integration and their use mostly as support for understanding verbal text. These results provide a basis for better understanding and practical utilisation of multimodal occurrences in the classroom as well as a source of reflection on the part of teachers, researchers, school managers, coursebook writers and other professionals involved in creating or using coursebooks.

Keywords: Multimodality. Caderno do Aluno de Inglês. Systemic Functional Linguistics. Grammar of Visual Design. Systemic Functional Multimodal Discourse Analysis.

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ADMSF</b>	Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional
<b>BEC</b>	Bolsa Eletrônica de Compras
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENEM</b>	Exame Nacional para o Ensino Médio
<b>GDV</b>	Gramática do Design Visual
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
<b>LD</b>	Livro Didático
<b>LSF</b>	Linguística Sistêmico-Funcional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação

<b>PCN-EM</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SPFE</b>	São Paulo Faz Escola
<b>SEE-SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>SS</b>	Semiótica Social

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Complexo Sistêmico-Funcional de Halliday	16
Figura 2: Anúncio publicitário - pastilhas Vick	21
Figura 3: Anúncio publicitário - pastilhas Vick	21
Figura 4: Sid Vicious, Dee Dee Ramone, Thiago Espírito Santo, Victor Wooten e seus instrumentos musicais e relação com o corpo	22
Figura 5: Placa de trânsito em Guarulhos	23
Figura 6: Primeiras páginas de jornal	25
Figura 7: Contínuo imagem-verbiagem	26
Figura 8: Cartaz do filme Guess Who (2015)	27
Figura 9: Capa do filme Incendies (2010)	28
Figura 10: Opções básicas de integração imagem-verbiagem	31
Figura 11: Exemplo de layout integrado	34

Figura 12: Opções em um layout integrado [projetado]	35
Figura 13: Opções em um layout integrado [expandido]	35
Figura 14: Opções em um layout complementar	37
Figura 15: Exemplo de layout complementar	38
Figura 16: Exemplo de enquadramento irrestrito	40
Figura 17: Sistema de Enquadramento	41
Figura 18: Sistema de foco	42
Figura 19: Interface entre as teorias expostas e princípios relevantes.	43
Figura 20: Página do website SPFE	43
Figura 21: Capa do Jornal do Aluno e Capa da Revista do Professor	44
Figura 22: A Metafunção Textual na ADMSF em relação à LSF	45
Figura 23: Atividade de Leitura	45
Figura 24: Três tipos de caixas de texto	46
Figura 25: Capa do Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês	46
Figura 26: Reprodução de material contida no corpus	47
Figura 27: Página 06, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês	48
Figura 28: Página 28, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês	48
Figura 29: Página 36, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês	49
Figura 30: Página 12, Volume 2 do Caderno do Aluno de Inglês	50
Figura 31: Página 30, Volume 2 do Caderno do Aluno de Inglês	50
Figura 32: Página 9, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês	51
Figura 33: Página 6, Volume 2 do Caderno do Aluno de Inglês	51
Figura 34: Contínuo imagem-verbiagem com o Caderno do Aluno	52

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Contabilização das páginas

16

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Recontextualização das metafunções da LSF na GDV e suas características	16
Quadro 2: Corpus de análise extraído do Volume 1	21
Quadro 3: Corpus de análise extraído do Volume 2	21
Quadro 4: Contabilização de Conteúdo	22
Quadro 5: Categorias de Análise	23
Quadro 6: Seções do Caderno do Aluno	25
Quadro 7: Seções ao final de cada Volume do Caderno do Aluno	26
Quadro 8: Organização interna do Caderno do Aluno de Inglês	27

Quadro 9: Síntese das opções de layout encontradas no corpus	28
Quadro 10: Síntese das opções de enquadramento encontradas no corpus	31
Quadro 11: Síntese das opções de foco encontradas no corpus	34

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
-------------------	-----------

## **CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **21**

1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional	22
1.2 A Semiótica Social	24
1.3 A Multimodalidade	30

	15
1.4 A Gramática do Design Visual	36
1.5 A Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional	
41	
1.5.1 O layout integrado	42
1.5.2 O layout complementar	45
1.5.3 Enquadramento	47
1.5.4 Foco	49
1.6 Síntese do Capítulo	50
<b>CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>52</b>
2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	52
2.2 A construção do corpus	53
2.3 O livro didático de inglês e o Caderno do Aluno	56
2.3.1 O Livro didático de inglês no Brasil	56
2.3.2 O Caderno do Aluno	58
2.4 Descrição do corpus	61
2.4.1 A unidade de análise	62
2.4.2 O corpus de análise	63
2.5 Contextualizando a análise de dados	71
2.6 Síntese do capítulo	74
<b>CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS</b>	<b>75</b>
3.1 O Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens	76
3.2 Critérios de análise: layout, enquadramento e foco	83
3.2.1 Opções de layout	85



	16
3.2.1.1 Layout integrado	86
3.2.1.2 Layout complementar	93
3.2.2 Enquadramento	97
3.2.2.1 Enquadramento irrestrito	98
3.2.2.2 Enquadramento restrito	100
3.2.3 Grupo focal	101
3.2.3.1 Grupo focal reiterado	102
3.2.3.2 Grupo focal centrifocal	103
3.3 Síntese do capítulo	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>115</b>

## **INTRODUÇÃO**

Esta dissertação é resultado de um processo que teve início em 2014, quando comecei minha prática pedagógica como professor de língua inglesa da rede pública do Estado de São Paulo. Depois de dez anos trabalhando exclusivamente em escolas de idiomas, onde lidava com material didático majoritariamente estrangeiro, entrei em contato com o Caderno do Aluno, o material didático oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

(SEE-SP), e também com o material aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Graças à liberdade de cátedra de que goza o professor da rede pública estadual, tive a possibilidade de escolher o livro didático a ser utilizado no decorrer do ano letivo, e optei por utilizar o material fornecido pela SEE-SP, o Caderno do Aluno. No material de inglês destinado aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio (EM), alguns dos assuntos abordados são horóscopo, a possibilidade de viagens internacionais e a descrição da casa, para se mencionar alguns.

O suporte imagético, em sua maioria, parecia querer favorecer a realização das atividades de prática, ao mesmo tempo em que buscava facilitar o entendimento do texto escrito. Esse apoio imagético, à primeira vista, parecia insuficiente em quantidade de ocorrências. Sempre tive interesse em imagens como construtores de significado, especialmente depois de ter passado por uma formação de nível tecnológico em *design* gráfico, ainda no início dos anos 2000. Essa formação me permitiu intuitivamente incorporar à minha prática pedagógica a utilização das imagens presentes no material didático que tivesse à mão, o que fez a utilização do material da SEE-SP inquietante, por conta do que considerei uma presença escassa de imagens a serem exploradas.

Ora, a composição do texto não está limitada ao texto verbal. Mesmo a etimologia da palavra evidencia isso, conforme Torrinha (2003, p. 869), que oferece duas definições para *textus*, a palavra latina que evolui para se tornar a palavra texto da Língua Portuguesa:

1. **textus**, a um, *part.* de texo : 1. Tecido. 2. Entrelaçado; entrançado; formado pelo conjunto de partes.

2. **textus**, us [texo], *m*1. Tecido; trama. 2. Encadeamento (duma narração); contextura. 3. Texto; teor. 4. Narração; exposição.

Já que ambas as definições remetem à palavra texo, faz-se apropriado examiná-la:

**Texo**, texui, textum, 3 *tr.* 1 Tecer. 2. Entrelaçar; entrançar. 3. arranjar, dispor, compor; compor. 4 Construir, sobrepondo ou entrelaçando.

A etimologia da palavra parece se referir a mais do que somente ao texto escrito, ela pode ser entendida para além dele. De fato, o uso, nas traduções acima, das palavras “encadeamento” e “entrelaçado” evoca a ideia de construção, de se tecer. Também presente

acima, a palavra “narração” dá margem ao entendimento da palavra texto como ocorre em sua forma verbal, mas não exclui sua forma imagética. O uso da palavra “exposição” é ainda mais um passo em direção oposta à limitação do entendimento da palavra texto como referindo-se somente ao texto verbal. Quando se fala em exposição, aceita-se a possibilidade de que o texto possa ocorrer em formas diversas, até mesmo as que não envolvem a fala. É primaz compreender texto como construção de significado, por qualquer meio que isso ocorra.

Tendo estabelecido que a construção de texto e de significado por meio de imagens é possível, cabe lembrar que nossa cultura está cada dia mais visual, em todas as áreas do conhecimento. O uso de imagens para comunicação, juntamente com texto verbal, vai desde mensagens eletrônicas no telefone celular ou no computador, a vídeos explicativos de procedimentos cirúrgicos. Os avanços tecnológicos impulsionaram o avanço do texto imagético, ao possibilitar a produção de imagens, desenhos, vídeos e fotos com maior facilidade por toda a população.

Quando enviamos uma mensagem de texto pelo celular, e adicionamos um elemento imagético, como um *emoji*, lançamos mão de dois modos semióticos: um verbal, que é o texto escrito; e um imagético, o *emoji*. A utilização simultânea desses dois modos semióticos - um verbal e um imagético - constitui o que Kress (2010, p. 1) chama de multimodalidade.

Mesmo aceitando a premissa de que as imagens estão cada vez mais presentes em nossa comunicação, o texto verbal sempre teve primazia na educação, fato que levanta a questão: estaríamos relegando o papel da escola a coadjuvante no processo de letramento para o texto multimodal?

Alguns dos recursos que favorecem o letramento multimodal, tais como como lousas digitais, audiolivros, ou recursos multimídia de outros tipos, que constituem interface com diferentes modos semióticos, ainda não estão disponíveis na escola pública, ou existem, mas de forma limitada. Isso significa que recai para o Livro Didático (LD) a função de servir como fonte majoritária de texto multimodal e, conseqüentemente, recurso fomentador de letramento multimodal.

Com base no papel do LD como recurso de letramento multimodal, este trabalho objetiva responder às seguintes **perguntas de pesquisa**: (1) Como se configuram as ocorrências de integração intermodal, e em que proporção ocorrem, quando comparadas ao todo do material? E (2) Como podem contribuir para os multiletramentos?

Os **objetivos gerais** formulados para esta pesquisa incluem: (1) investigar como se configura a integração intermodal presente no *corpus* selecionado e (2) verificar se a presença dessa integração contribui para fomentar os multiletramentos.

Os **objetivos específicos** são (1) analisar, por meio da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF), como a metafunção textual é utilizada para produzir conteúdos no Caderno do Aluno de inglês do primeiro ano do Ensino Médio (EM) e, (2) contabilizar a quantidade de ocorrências de integração entre texto imagético e texto verbal.

Embora diversos trabalhos da área da Linguística e da Linguística Aplicada tenham se ocupado da análise de livros didáticos, não foram encontradas, em nossas buscas, dissertações ou teses, produzidas no Brasil, com o mesmo escopo ou teoria utilizada em nosso trabalho, significando que o estado da arte contemplado mostrou ausência completa de trabalhos que tratassem de multimodalidade no livro didático sob a ótica da ADMSF. Trabalhos como os de Holanda (2013), Kummer (2015) Predebon (2015), Gualberto (2016) e Caltabiano (2017) tratam de LDs e multimodalidade, no entanto, esta dissertação é única ao lançar mão da ADMSF para análise de material didático.

A **justificativa** para a realização deste trabalho apoia-se no seguinte tripé: (1) a urgência de se discutir a multimodalidade presente no material didático; (2) a necessidade de se examinar o Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens, de forma a propiciar discussão que conduza a possíveis alterações que incluam a multimodalidade de forma mais explícita e (3) o desejo de contribuir para a formação de uma escola que promova os multiletramentos.

O primeiro ponto mencionado, que é a urgência de se discutir a multimodalidade presente no material didático, é premissa verdadeira, pois é impossível ignorar que vivemos num mundo cada vez mais visual. Joly (1994, p. 18), traz à nossa atenção o fato de que

para onde quer que nos viremos, existe a imagem. Por todo o lado através do mundo, o homem deixou vestígios das suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos nas rochas e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a época moderna. Estes desenhos destinavam-se a comunicar mensagens e muitos deles constituíram aquilo a que chamamos 'os pré-anunciadores da escrita'.

A citação traz dois elementos que formam nossa cultura, e que são exercitados na escola: o desenho e a escrita. Se essas duas formas de comunicação estão hoje presentes em nossa cultura e em nossa escola, há que se discutir sua existência e procurar entender como

ocorrem, para que, como consequência da discussão, busque-se os meios pelos quais melhor se promova a leitura e a produção deles em conjunto.

O segundo ponto, a necessidade de se examinar o Caderno do Aluno, Inglês/Linguagens está relacionada à premência de se analisar e discutir material em uso corrente, sendo que essa dissertação pode vir a contribuir para isso. Quando a SEE-SP, lançou o programa São Paulo Faz Escola (SPFE), o fez buscando "unificação do currículo escolar e qualidade do ensino"<sup>1</sup>, conforme mencionado no *website* da SEE-SP. Como docente da rede estadual, e como pesquisador, está também sob minha responsabilidade examinar meu próprio material de trabalho, de forma que este estudo possa conduzir a discussões e reflexões que, em última análise, contribuam para alterações no que hoje utilizamos.

O terceiro ponto, o desejo de contribuir para a formação de uma escola que promova os multiletramentos está ligado à compreensão do texto multimodal como realidade em nossa sociedade. A noção de multimodalidade nos leva a perceber como diferentes modos, isto é, diferentes realizações de significado, agem em conjunto para atingir um propósito comunicativo. No caso do material didático, entendemos que há uma sinergia entre texto verbal e texto imagético. A essa sinergia chamamos de **integração intermodal** e esta se configura como o foco deste trabalho, estando inserida nas ocorrências de multimodalidade examinadas no decorrer da análise.

Esclarecidas as motivações que levaram à realização deste trabalho, suas perguntas de pesquisa, objetivos e justificativas, consideramos agora sua organização. Esta dissertação está dividida em cinco partes: nesta **Introdução**, são apresentados os objetivos e perguntas de pesquisa, seus objetivos e linhas gerais da pesquisa.

No Capítulo 1, **Fundamentação Teórica**, são apresentados os princípios teóricos que balizam a análise efetuada, a saber: a Linguística Sistemico-Funcional, a Gramática do Design Visual, a análise de Discurso Multimodal Sistemico-Funcional e o conceito de integração intermodal.

No Capítulo 2, **Metodologia de Pesquisa**, é apresentado o Caderno do Aluno, são definidas as maneiras como os dados foram gerados e organizados e também como compõem

---

<sup>1</sup> Informação disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 13/11/2017

o *corpus* do trabalho, de forma a estabelecer quais trechos do Caderno do Aluno serão analisados e de que forma.

No Capítulo 3, **Análise e Discussão de Dados**, encontra-se a análise dos trechos selecionados do Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens, que são descritos e analisados a partir dos referenciais teóricos expostos no capítulo 1 e com base nos procedimentos explicitados no capítulo 2.

Nas **Considerações Finais**, está registrado o que esta dissertação revela, bem como a sua contribuição para a área, e projeção de pesquisas futuras. Seguem as Referências Bibliográficas utilizadas.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é expor os princípios teóricos em que se baseia esta pesquisa, a saber: a Linguística Sistemico-Funcional (daqui por diante LSF) de Halliday

(1985, 1994) e seus desdobramentos que têm maior relevância para análise da integração entre texto verbal e texto imagético; a Semiótica Social (doravante SS) de Hodge e Kress, (1988) e o conceito de multimodalidade proposto por Kress (2010), além da Gramática do Design Visual (GDV), desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006) e da Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF), conforme encontrada em Painter, Martin e Unsworth (2013).

### **1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional**

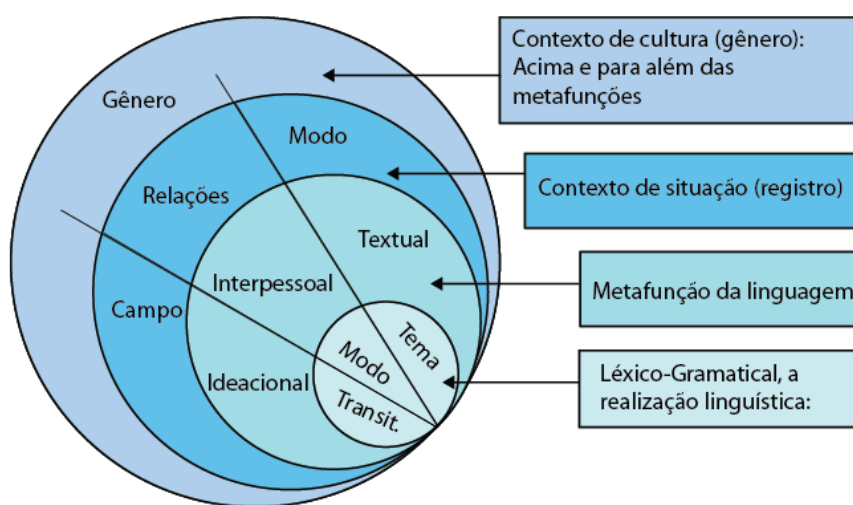
O ponto de vista funcional surge ainda na Escola de Praga, nos anos 1920, com Roman Jakobson (MUSSALIM; BENTES, 2011, p. 166). Ele estendeu a noção de função da linguagem, que até então era apenas referencial, para outras funções, que levam em conta os participantes da interação, tais como a função emotiva, a função conativa e a função fática. Desde então, várias correntes de pensamento científico estiveram vinculadas ao termo funcional, tendo como ponto pacífico “em primeiro lugar, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e de interação social e, em segundo lugar, o estabelecimento de um objeto de estudos baseado no uso real, o que significa não admitir separações entre sistema e uso” (MUSSALIM; BENTES, 2011, p. 167).

A partir dos anos 1960, Halliday, baseado na teoria de Firth, usa o termo "sistema" no sentido de paradigma funcional, mas desenvolvido no construto de uma rede sistêmica e, desta forma, a interpretação funcionalista da língua acopla-se a uma descrição sistêmica que configura a língua enquanto escolha (NEVES, 1994, p. 117). Halliday escreveu extensivamente e fundou o modelo sistêmico-funcional.

A LSF é uma teoria que descreve a linguagem humana de forma holística e a concebe como um sistema semiótico, permitindo a seus usuários realizar escolhas que melhor atendam suas necessidades comunicativas. A LSF, portanto, analisa textos “como produto de relações entre língua, linguagem e seu contexto: inseridos em contextos socioculturais diversos, os falantes/escritores utilizam a língua para construir significados e atingir objetivos” (VIAN JR., 2014, p. 423). A LSF, então, constitui-se como sistêmica por entender a língua como um sistema semiótico que oferece possibilidades de escolha aos usuários; e como funcional por entender as escolhas feitas como vinculadas a uma função. A LSF quer entender, portanto, o uso, o funcionamento de um sistema.

Para a LSF, texto é qualquer instância de língua inserida em contexto de situação (EGGINS, 2004, p. 2). É vital perceber a necessidade de contexto de situação, pois se concebe o uso da língua como escolha feita dentro das possibilidades oferecidas por um sistema, e se a língua em utilização, instanciada, é resultado de sua função, há que se considerar a gama de fatores que influencia o falante a fazer suas escolhas, fatores tais como os contextos de cultura e de situação. Essa relação entre texto e contexto pode ser observada na Figura 1.

Figura 1: Complexo Sistêmico-Funcional de Halliday



Fonte: Adaptado de Bárbara e Macedo (2009, p. 94)

A Figura 1 representa visualmente as relações entre texto e contexto já mencionadas. Na parte mais externa está o contexto de cultura; representado na esfera imediatamente interior, o contexto de situação, seccionado de forma a representar as três variáveis de registro; na esfera interna, a linguagem representada por metafunção e, por fim, o estrato léxico-gramatical, onde as escolhas são realizadas linguisticamente.

O contexto de cultura contém a variedade de gêneros em que todo texto é produzido. Partindo daí, a LSF traz as seguintes propostas de organização para o conteúdo das esferas interiores: no contexto de situação, há três variáveis de registro: campo, relações e modo. Na esfera metafuncional, três metafunções da língua: ideacional, interpessoal e textual. No estrato léxico-gramatical, as escolhas são realizadas linguisticamente, nos seus sistemas subjacentes: ideacional/transitividade, interpessoal/modo e textual/tema.



O registro (o contexto de situação) pode variar em campo, relações e modo. A variável de registro campo diz respeito ao que está de fato acontecendo e quem participa do contexto. A variável relações se ocupa do papel que os participantes desempenham e o status que têm no contexto. Já a variável de modo se refere ao papel que a língua exerce, isto é, o que se pretende com o uso dela (VIAN JR, 2009, p. 390).

Na esfera metafuncional estão a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal, e a metafunção textual. As metafunções são produzidas simultaneamente à medida em que construímos o texto, isso significa que o texto tem caráter multifuncional e, como já foi dito, a LSF entende que as metafunções se realizam a partir das necessidades da situação. A metafunção ideacional está mais relacionada com os construtos sociais e culturais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002) e são realizadas por um sistema gramatical. A metafunção interpessoal entende o evento comunicativo como interação: envolve não somente um emissor, mas também um receptor e as relações entre eles, sejam afetivas, sociais, de poder, dentre outras, seja qual for o meio utilizado para se obter um propósito comunicativo. A metafunção textual se ocupa da organização do texto, da distribuição da informação.

O *corpus* deste trabalho será analisado por meio de uma teoria que possibilite uma visão não somente de conteúdo verbal, mas também de conteúdo imagético, com interesse principalmente na organização visual do espaço, isto é, na distribuição da informação, o que aponta para uma ligação com a metafunção textual. A análise intermediada puramente pela metafunção textual, no entanto, estaria incompleta, visto que a unidade de descrição da LSF é a oração, e pretende-se considerar e analisar a presença de imagens no *corpus*, ou seja, faz-se necessária uma ferramenta para análise que englobe tanto texto verbal como texto imagético.

No prefácio da edição de 1994 de sua gramática, Halliday lista 21 possíveis aplicações de sua gramática funcional (EGGINS, 2004, p. 2), que, em suas próprias palavras, tem o objetivo de “construir uma gramática para o propósito de analisar textos. Uma que tornasse possível dizer coisas sensatas e úteis sobre qualquer texto, falado ou escrito, em inglês moderno”<sup>2</sup> (HALLIDAY, 1994, p. xv). Esse objetivo, o de analisar qualquer texto, certamente se estendeu para além do texto verbal. As ideias desenvolvidas por Halliday (1985, 1994) possibilitaram o surgimento de teorias que têm como centro, como unidade mínima para

---

<sup>2</sup> No original: "construct a grammar for the purposes of text analysis: one that would make it possible to say sensible and useful things about any text, spoken or written, in modern English". Sinalizamos que esta, bem como todas as demais traduções apresentadas na dissertação, são de responsabilidade do autor.

análise, o signo, não a oração (KRESS, 2010, p. 54). Um exemplo é a SS, que viabiliza análise não somente de texto verbal, mas também de texto imagético. Tendo em vista a intenção deste trabalho, a SS, conforme desenvolvida por Hodge e Kress (1998), se mostra essencial para melhor apreciação do *corpus* selecionado, visto que esse contém texto verbal e texto imagético.

## 1.2 A Semiótica Social

A SS de Kress e Hodge (1988) tem em sua base elementos de fontes diversas, no entanto, "o maior ímpeto para seu desenvolvimento foi a visão sócio-semiótica de Halliday da linguagem"<sup>3</sup> (VAN LEUWEEN, 2005, p. xi). Há, portanto, uma confessa ligação com uma teoria que admite a ideia de contexto social e contexto de produção da linguagem, em oposição à semiótica tradicional, que vê o signo como algo estático, fixo (HODGE; KRESS, 1988, p. 12), sem dispensar maior consideração à sua produção.

A noção de signo como algo fixo advém da proposição feita por Saussure (2014, p. 108) de que o signo é arbitrário, isto é, não há relação direta entre significante e significado. Ao tomarmos como exemplo disso as palavras *tree* (inglês), *baum* (alemão) e *arbor* (latim), verificamos que há verdade nesse postulado, pois as três palavras remetem ao conceito de árvore, o que indica que não há relação natural entre o conceito "árvore" (o significado) e a palavra escolhida para o designar (o significante). Encontrar verdade no postulado, no entanto, de maneira alguma aponta para uma constante realidade em todos os casos da relação significante/significado.

A asserção de que o signo é arbitrário teve influência ampla, no entanto, é uma generalização nem sempre verdadeira, pois há signos que são motivados, tanto imagéticos como até mesmo sons de palavras (HODGE; KRESS, 1988, p. 21). Um exemplo é a palavra inglesa *cough* /kɒf/, que manifesta uma ligação onomatopaica com o fenômeno que ela nomeia. O que isso indica é que existem sim, signos motivados, bem como signos arbitrários, ou, conforme a terminologia da SS, signos transparentes (mais motivados) ou opacos (mais arbitrários).

---

<sup>3</sup> No original: "the key impetus for its development was Halliday's social semiotic view of language".

Ao ponderar sobre a não-arbitrariedade do signo, recordei-me de um filme publicitário que vi repetidas vezes na infância, e que que encontrei disponível na internet, o que possibilitou sua utilização como exemplo. Observemos então os exemplos de signo motivado proposto nas Figuras 2 e 3, que mostram dois momentos do mesmo filme publicitário. No anúncio, "rran-rran" é o termo utilizado para significar o som do pigarro, e a caracterização da imagem do pigarro é representada por um personagem fictício, o "bichinho do rran-rran".

Figura 2: Anúncio publicitário - pastilhas Vick



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nReMML7mbeA>. Acesso em 10/10/2017

A Figura 2 traz uma representação não verbal do suposto efeito do produto anunciado: limpar a garganta do indesejável pigarro. A imagem retrata parte de um rosto humano, desde a boca até a parte inferior do pescoço e, no centro da imagem, dando a impressão de uma visão interna da garganta durante a remoção do problema de saúde, está o personagem "bichinho do rran-rran", prestes a ser eliminado.

Todos os elementos presentes são utilizados para criar significados não verbais, e todos são altamente motivados e estão inseridos em um contexto. O personagem fictício que representa o pigarro foi criado para exercer uma função dentro de um contexto, por isso não

pode se tratar de signo arbitrário, mas motivado. Isso serve também como lembrete de que a SS se ocupa não do signo isoladamente, mas da produção do signo.

Figura 3: Anúncio publicitário - pastilhas Vick



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=nReMML7mbeA>. Acesso em 10/10/2017

A Figura 3 constrói significados valendo-se de texto imagético e de texto verbal. Nessa sequência do anúncio, estão presentes imagens das pastilhas e os dizeres "adeus bichinho do rran-rran". Similarmente ao que ocorre com as imagens, o termo rran-rran é mais motivado (transparente), pois evidencia ligação entre o significante e o significado. É o mesmo que observamos no exemplo anterior, com a palavra inglesa *cough*. Ainda como no exemplo da palavra inglesa, o termo rran-rran evidencia relação onomatopaica.

Além de estabelecer o signo como motivado, Hodge e Kress (1988) desenvolvem a SS como uma teoria que foca no processo de produção de sentido, uma teoria “dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas” (HODGE;

KRESS, 1988, p. 261)<sup>4</sup>, ou seja, ocupa-se de entender a produção de significado, qualquer que seja o meio utilizado (verbal, imagético, musical e outros) para tanto.

Visto que a SS ocupa-se de entender a produção de significados, ela leva em conta todos os meios pelos quais eles possam ser produzidos, sejam meios materiais ou imateriais. Aos meios utilizados para se criar significados, chamaremos **recursos semióticos**, que, de acordo com van Leeuwen (2005, p. 4), são "ações observáveis e objetos que estejam envolvidos no processo de comunicação social"<sup>5</sup>.

Para exemplificar como uma ação pode se constituir em uma forma de construir significado, isto é, em recurso semiótico, van Leeuwen (2005, p. 5) discorre sobre como o ato de andar se torna uma forma de expressão, ao dizer que homens e mulheres andam de forma diferente, e também aponta como certas instituições sociais desenvolveram formas próprias de andar: o exército, a indústria da moda e a igreja, cada uma desenvolveu sua forma cerimoniosa de andar. Acrescidos de outros elementos, como cores ou expressões faciais, outros significados podem ser construídos, desde que sejam ações incorporadas aos modos de produzir significado de uma comunidade.

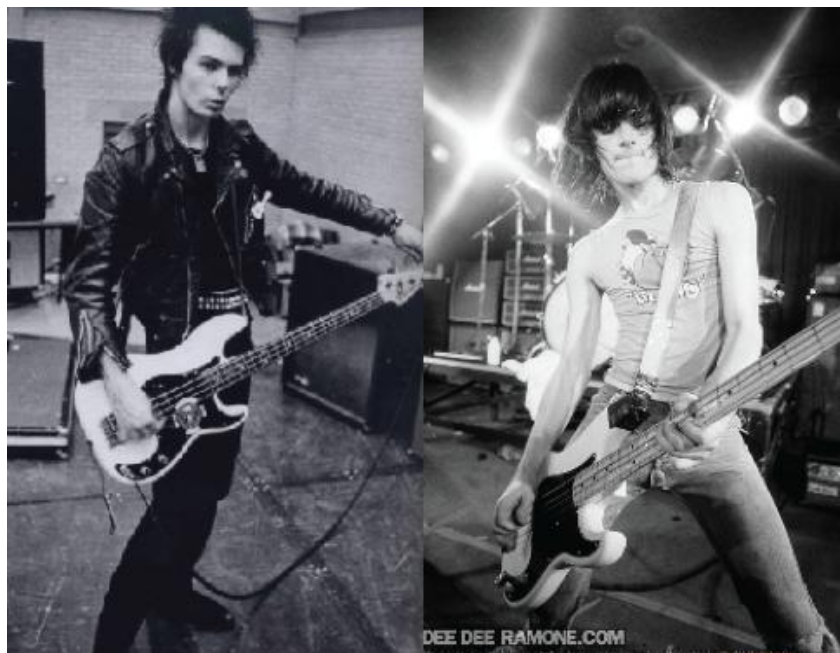
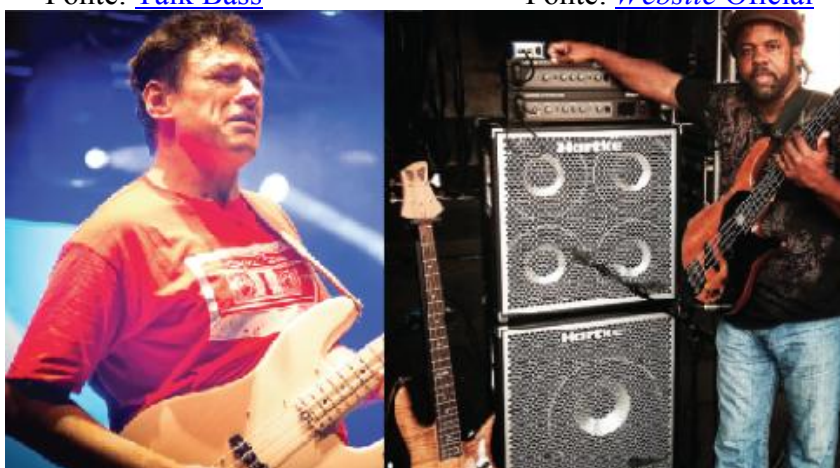
Tendo eu mesmo sido músico amador grande parte de minha vida, ofereço um exemplo proveniente da comunidade em que estive inserido. Na comunidade de músicos profissionais e amadores, há a noção de que aqueles que mantêm os instrumentos mais próximos ao peito têm maior preocupação com a qualidade da técnica e da execução, ao passo que aqueles que trazem o instrumento mais próximo à linha de cintura estão mais preocupados em compor uma imagem e menos preocupados com qualidade técnica, como ilustrado com os artistas e seus instrumentos na Figura 4.

Figura 4: Sid Vicious, Dee Dee Ramone, Thiago Espírito Santo, Victor Wooten e seus instrumentos musicais e relação com o corpo

---

<sup>4</sup> No original: the processes and effects of the production and circulation of meaning in all forms".

<sup>5</sup> No original: "observable actions and objects that have been drawn into the domain of social communication".

Fonte: [Talk Bass](#)Fonte: [Website Oficial](#)Fonte: [Website Oficial](#)Fonte: [Instagram](#)

Acesso em 25/10/2017

A Figura 4 mostra quatro músicos e a forma que seguram seus instrumentos. Os dois primeiros são Sid Vicious e Dee Dee Ramone, músicos profissionais que, embora tivessem atingido grande sucesso, não eram conhecidos por sua habilidade técnica no instrumento. Os dois outros são também músicos profissionais: Thiago Espírito Santo e Victor Wooten. Esses dois últimos, virtuosos que são conhecidos por desvelo técnico, costumam manter o instrumento mais próximos do peito, compondo outra imagem e, conseqüentemente, enviando outra mensagem por meio desse recurso semiótico. Essa possibilidade de segurar o instrumento mais perto do peito ou mais perto da linha de cintura é um recurso semiótico de que eles dispõem, pois é prática comum em sua comunidade e adquiriu significado. Ao realizarem o gesto, expressaram essa preferência, fizeram desse gesto um **modo** semiótico.

Ao observarmos a Figura 3 apresentada anteriormente, notamos que o todo da composição visual é formado por figuras e também por palavras. As imagens são uma instanciamento material, bem como o é o texto escrito. A cada uma dessas realizações materiais chamaremos de **modo**. Há portanto, dois diferentes modos construindo um todo. À prática de utilizar diferentes modos para compor significado, chamamos **multimodalidade**.

Recursos semióticos são definidos, de acordo com Bezemer, Jewitt e O'Halloran (2016, p. 71), como produto do trabalho semiótico dos membros de uma comunidade ao longo do tempo, e podem ser materiais (os modos) ou imateriais. Os modos são definidos por eles como um conjunto de recursos semióticos organizados socialmente, como imagem, escrita, *layout* e fala. Para que algo conte como modo, deve ter um conjunto de recursos e princípios organizadores que são reconhecidos por uma comunidade.

Tendo esclarecido que na SS há foco na produção do signo, e não nele pronto, consideremos então como ocorre sua produção. O signo é produzido para ser uma metáfora de duas formas: uma analógica e uma classificatória. As duas partes são complementares e são componente constitutivo e processo de classificação. Um exemplo oferecido por Kress e van Leeuwen (2006, p. 7) é o de um menino de três anos, que desenha um carro. Uma série de círculos representando rodas torna-se possível pois um carro tem rodas. A analogia aí representada é a de que carro é igual a rodas. A classificação, por sua vez, é a de que rodas é igual a círculos (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009). A experiência de desenhar um carro, de fazer sua representação, é complexa e surge da história cultural, social e psicológica do produtor do signo, e focada no contexto específico em que o signo é produzido (KRESS, LEEUWEN. 2006, p. 7).

Além de indicar que a SS foca no contexto em que o signo é produzido, e não somente no signo pronto, Kress (2010, p. 54) lista algumas premissas fundamentais da SS:

- os signos são sempre produzidos com motivação social;
- as relações entre significado e forma são motivadas, não arbitrárias;
- a relação motivadora entre forma e significado surge do interesse de quem produz o signo;

- as formas/significantes que são utilizados ao se produzir os signos são feitos em situações de interação e se tornam parte dos recursos semióticos daquela cultura.
- a relação entre forma e significado é uma relação de aptidão, uma relação de melhor encaixe.

Fica assim estabelecido que o conceito de signo na SS difere daquele apresentado pelo estruturalista Saussure, pois a SS vê o signo como motivado, não como arbitrário. Cabe, ainda, acrescentar que um ponto vital na SS é considerar a produção de significado inserido em um contexto, o que ratifica o papel da SS como uma teoria estreitamente ligada à LSF, pois entende a comunicação como evento social. Vimos também que os signos são produzidos por meio de recursos semióticos e modos semióticos, e que diferentes modos podem funcionar em conjunto, criando composições multimodais.

Entender esse conceito é essencial para este trabalho, pois as imagens presentes no *corpus* são signos motivados e compõem textos multimodais ao construírem significado juntamente com o texto verbal presente nas páginas do Caderno do Aluno.

### **1.3 A Multimodalidade**

Modo é o recurso semiótico que constrói significação, formado socialmente e culturalmente. Alguns exemplos de modo são imagens, o texto escrito, *layout*, música, gestos, a fala e imagens em movimento (KRESS, 2010, p. 79). Trata-se de um recurso sendo utilizado para materializar significações. Os modos são produzidos socialmente, são parte de uma cultura e entendidos por um grupo, pois são utilizados por um período de tempo suficiente para tornar-se parte do sistema utilizado. Esses recursos podem ser táteis, como as cordas incas quipu, ou como o rosário católico, por exemplo. Podem ser também visuais ou sonoros. São parte do sistema que uma cultura tem disponível para construção de significados.

Cada modo tem potenciais próprios para produção de significado. Esses potenciais são possibilitados e limitados pelo seu meio de produção. Tomemos como exemplos a fala e a escrita. A fala permite a modulação da voz, ou que se estenda o som de uma vogal ou consoante. O texto escrito permite a organização de parágrafos, utilização de diferentes



fontes, negrito e assim por diante. Do ponto de vista da SS, o uso do termo “linguagem” para ambos os modos iria tornar obscuras as distinções entre esses dois modos, que estão relacionados, mas que são modos distintos, com diferentes *affordances*.<sup>6</sup>

Visto que cada modo é produzido socialmente, deve-se considerar, evidentemente, o contexto cultural. Para a maior parte da sociedade ocidental, a escrita tem sido mais utilizada do que a imagem ou o gesto, por conseguinte tornou-se um modo altamente desenvolvido. A comunidade surda, por sua vez, tem no gesto o modo mais utilizado para construir significados. Cada grupo especializa-se mais em um modo, e cada modo não precisa ser igualmente descrito e elaborado. O alcance de cada modo pode, portanto, variar de acordo com cada cultura.

O Brasil tem duas línguas oficiais: o português e, desde 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como tal por meio da Lei 10.436. A Libras é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira, e é reconhecida como sistema linguístico de transmissão de fatos e ideias, sistema esse oriundo de pessoas surdas do Brasil.

Ao comparar a comunicação entre a comunidade surda com a que ocorre entre a comunidade falante, não nos pode escapar o fato de que a fala pode vir acompanhada por gestos e expressões faciais. Na comunidade surda, o gesto passa a ser o principal modo de comunicação (por meio da Libras, evidentemente), e vem acompanhado de expressões faciais. Se considerarmos apenas um desses modos, seja a fala, o gesto, ou as expressões faciais, estaremos deixando de lado parte do construto. Similarmente, na página impressa, ou no monitor do computador há sempre mais do que apenas um modo. Essa é a natureza do texto multimodal.

O objetivo central de todo ato de comunicação é, naturalmente, o de se transmitir algum significado para o fim de se estabelecer comunicação. É claro que se deseja que esse conteúdo transmitido seja entendido. Como vimos, cada modo tem suas possibilidades, limitações e valor dentro de um contexto cultural. Um *website*, por exemplo, pode ter imagens em movimento, imagens estáticas, e conteúdo verbal. Cada um desses modos transmite com maior ou menor eficiência um significado, por isso há uma composição desses diferentes

---

<sup>6</sup> Neste trabalho manteremos o uso de *affordances*, no original inglês, porém, apontamos que o termo é também traduzido como "propiciamentos" por Paiva (2010). No âmbito da multimodalidade, julgamos que o termo não expressa o mesmo conteúdo semântico do termo inglês, que diz respeito às potencialidades e limitações de diferentes modos semióticos.

modos semióticos, procurando formas de se estabelecer comunicação de forma eficaz, já que cada modo parece mais apropriado para um certo objetivo comunicativo.

Para Kress (2010, p. 87), socialmente, o que conta como modo é a necessidade de uma comunidade: se a comunidade de *web designers* precisa que cores e fontes sejam uma forma de comunicação, será um modo. Formalmente, no entanto, Kress adota a abordagem semiótica de Halliday, que postula que uma teoria da comunicação completa teria de representar ações, estados e eventos (a função ideacional); as relações sociais entre aqueles que se comunicam (a função interpessoal) e a capacidade de formar textos, isto é, complexos semióticos que podem funcionar como entidades de mensagem com coerência interna (a função textual).

Ao introduzir o conceito de multimodalidade, Kress (2010, p. 1) considera a eficácia de uma placa que oferece instruções sobre como chegar à entrada de um estacionamento. Será que uma placa que contivesse somente texto verbal seria mais eficiente do que uma que contivesse imagens? Ele conclui que uma placa que contivesse somente texto verbal seria simplesmente complexa demais para exercer sua função apropriadamente: o motorista não teria condições de manter-se atento ao tráfego e, ao mesmo tempo em que dirige, ler a explicação.

Em razão da necessidade de se fazer uma leitura rápida, três diferentes modos foram utilizados em uma mesma placa: a imagem *mostra* o que levaria tempo demais para ler (o contorno que se deve fazer, por exemplo); a escrita *nomeia* o que seria dificilmente mostrado (o nome do local); e o uso de diferentes cores *destaca* e *emoldura*.

Decidi pôr essa teoria à prova e procurar no entorno da cidade de Guarulhos, onde vivo, uma ocorrência de multimodalidade em placas de trânsito. A Figura 5 demonstra, novamente, os mesmos três recursos em uso: a placa forma um todo que mostra, nomeia e emoldura.

A Figura 5 traz diferentes cores destacando a informação que o motorista pode estar buscando: marrom para atrativos turísticos, verde para indicações de interesse do motorista (saídas, distâncias, localizações...), e azul para serviços<sup>7</sup>. Cada cor destaca um conteúdo. Cada um dos elementos em destaque é acompanhado por uma seta que mostra a direção a seguir,

---

<sup>7</sup> Informação disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/voce-sabe-diferenca-cores-placas/>. Acesso em 15/02/2018

isto é, mostra o caminho. Há também uma imagem que mostra que o ponto turístico é uma construção histórica. Por fim, o texto verbal presente nomeia cada uma das três áreas destacadas pelas diferentes cores.

Figura 5: Placa de trânsito em Guarulhos



Fonte: Google Street View <https://goo.gl/rWgE9K>. Acesso em 15/10/2017

O conceito de multimodalidade, que Kress diz ser “simples, na verdade”<sup>8</sup> (KRESS, 2010, p. 1), é justamente este: propor uma leitura única de vários elementos semióticos. São diferentes modos coexistindo para realizar um construto de significado, isto é, significado realizado por mais de um código semiótico.

As duas placas de trânsito de que falamos trazem diferentes modos contidos em si. Ao texto verbal, passaremos a nos referir como **verbiagem**, já para o texto imagético, usaremos o termo **imagem**. As placas trazem, portanto, integração entre imagem e verbiagem.

O texto multimodal está cada vez mais presente em nossa sociedade, já que a criação de novas mídias, aliada ao fácil acesso a elas, tem contribuído para que o texto verbal (verbiagem) ceda mais e mais espaço ao texto imagético (imagem). A relação imagem-

---

<sup>8</sup> No original: "simple, really".

verbiagem está presente em diversas mídias. Como exemplo dessa mudança, reproduzimos adiante, na Figura 6, uma série de imagens que são primeiras páginas do jornal “O Estado de São Paulo”, conforme postas em ordem por Cristóvão (2015, p. 58-62), ao demonstrar como as imagens têm se tornado mais relevantes em nossa sociedade, em diversas esferas e gêneros textuais.

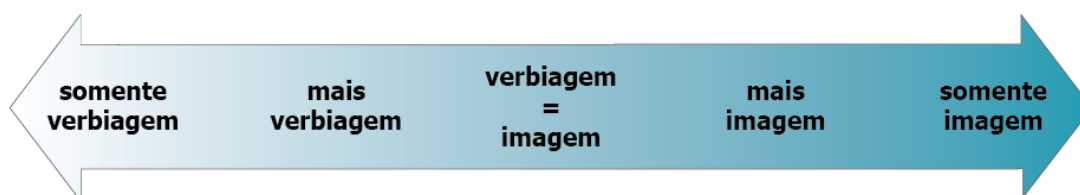
Figura 6: Primeiras páginas de jornal



Fonte: <http://acervo.estadao.com.br/>. Acesso em 15/10/2017

A Figura 6 traz primeiras páginas que abrangem um período de 40 anos. A data da edição mais à esquerda é 08/12/62; para a direita as datas são 02/12/1972; 02/12/1982; 05/12/1992; 07/12/2002; 02/12/2012 e, por último, a capa do caderno *Aliás*, também do dia 02/12/2012. As imagens estão arranjadas como que ocupando a maior parte de um contínuo que vai desde “somente verbiagem”, em uma extremidade, até “somente imagem” na outra extremidade, como o contínuo que propomos na Figura 7.

Figura 7: Contínuo imagem-verbiagem



Fonte: Elaboração do autor

Certamente a primeira capa está no ponto "mais verbiagem", pois o texto verbal é claramente predominante, e o texto imagético, que ocupa menos de um terço da página, é

apenas complemento do texto verbal. Já a última imagem, que é a capa de um dos cadernos do jornal, está no lado oposto, perto do extremo "somente imagem", pois traz a inversão da primeira capa: verbiagem que ocupa menos de um terço da página, com pequenos blocos de texto verbal complementando as imagens.

As Figuras 6 e 7 servem como uma possível demonstração da mudança pela qual nossa leitura está passando: ela é cada vez mais multimodal e, conforme afirma Rojo (2010, p. 436), “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito, é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, intercalam, ou impregnam”.

O livro didático, para estar adequado à realidade dessa sociedade que lê mais do que somente o texto verbal, deverá prezar também pela leitura do texto multimodal, no sentido de fomentar, estimular e exercitar esse tipo de leitura, visto que ela é, inclusive, prevista como habilidade a ser medida em exames oficiais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que é responsável pela elaboração do ENEM, disponibiliza, em seu *website*, as matrizes de referência para a avaliação<sup>9</sup>. Na matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a Competência M1 - "Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida", avalia quatro habilidades que estão diretamente relacionadas à multimodalidade e, em consequência disso, aos multiletramentos, que são letramentos para diferentes recursos semióticos e modos:

- H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento).
- H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho.

---

<sup>9</sup> Informação disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enceja/matriz\\_competencia/Mat\\_Ling\\_Cod\\_EM.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/matriz_competencia/Mat_Ling_Cod_EM.pdf). Acesso em 17/10/2017

- H3 - Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social.
- H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Todas as habilidades elencadas anteriormente envolvem compreensão de diferentes sistemas de comunicação, isto é, diferentes recursos semióticos e modos. A multimodalidade ainda não se constitui, porém, em uma teoria que estude as significações imagéticas de forma própria, ela unicamente procura explicar como cada modo funciona.

A multimodalidade neste trabalho será considerada especialmente como a presença conjunta de imagem e de verbiagem, integradas em uma página daquelas que compõem o *corpus*. A análise partirá de uma princípio de integração entre imagem e verbiagem a que chamaremos **integração intermodal**, desenvolvido na seção 1.5.

#### 1.4 A Gramática do Design Visual

Saussure concebeu a noção de uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social que ele denominou Semiologia. O autor complementa, dizendo que ela nos ensinará em que constituem os signos, que leis os regem (2014, p. 47). De fato, as significações imagéticas construídas a partir de um suporte visual, passaram a ser estudadas de uma forma própria.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) propõem uma análise de imagens em sua obra, no entanto, diferenciam-se de outros semiologistas por utilizarem teorias e descrições linguísticas, sem simplesmente as importar de outras teorias e metodologias para o campo do visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 18, 19), pois acreditam que a linguagem visual é capaz de realizar sistemas fundamentais de significados que compõem nossa cultura. Porém, diferentemente e independentemente do texto verbal, necessitando assim, de uma gramática própria; alinhada com a linguística, porém, não a linguística *per se*.

Ao estabelecer essa necessidade de uma teoria própria para análise dos elementos imagéticos, eles propõem uma gramática para a leitura de imagens, a Gramática do Design Visual (GDV), que surge baseada na LSF de Halliday (1985, 1994). Na GDV, a análise de

imagens é feita a partir das três metafunções da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual, reconfiguradas para esse tipo de análise.

Como modo semiótico, a metafunção ideacional deve ser capaz de representar objetos e suas relações num mundo externo ao sistema de representação. É um modo que oferece escolhas que nos permitem representar aspectos do mundo experienciado. A metafunção interpessoal projeta as relações entre o produtor e o receptor, ou seja, relações interpessoais, tais como a representação visual de uma pessoa. A pessoa representada pode parecer dirigir-se ao observador, ao ter o olhar dirigido para a câmera, ou pode estar com o olhar direcionado para o lado, representando ausência de interação. A metafunção textual é o modo semiótico que permite formar textos: complexos de signos com coerência interna (uns com os outros) e externa (o contexto em que foram produzidos). Diferentes composições permitem diferentes realizações textuais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42-43).

Para ser aplicada na GDV, a terminologia encontrada na LSF é adaptada e as metafunções são recontextualizadas da seguinte maneira: metafunção ideacional para metafunção representacional; metafunção interpessoal para metafunção interacional; metafunção textual para metafunção composicional (ARAÚJO, 2011, p.73), como representado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Recontextualização das metafunções da LSF na GDV e suas características

LSF	GDV	CARACTERÍSTICAS
<b>Ideacional</b>	<b>Representacional</b>	Estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.
<b>Interpessoal</b>	<b>Interacional</b>	Estruturas visuais das relações entre os participantes: estabelecem as relações entre o produtor, os participantes e os espectadores da imagem.
<b>Textual</b>	<b>Composicional</b>	Estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto visual e pela disposição dos elementos, estabelecendo o valor hierárquico dos elementos na imagem.

Fonte: Adaptado de Lovato (2010)

A metafunção representacional, portanto, traz a representação do mundo “real”, o mundo externo ao texto visual. Ao se realizarem esses significados, analisamos participantes. Usaremos o termo participantes para todos os elementos do texto visual, tanto pessoas como para objetos. Duas estruturas ocorrem nessa metafunção: a estrutura narrativa e a estrutura conceitual.

No caso da estrutura narrativa há interação entre os participantes, isto é, há algum processo, descrevem-se os participantes em uma ação. Essa interação é visualmente realizada por meio de vetores. No caso da estrutura conceitual não há ações vetoriais, pois está mais relacionada à essência dos participantes. Ela descreve os participantes nos termos: classificatório (grupos), analítico (atributos, partes) e simbólico (identidade intrínseca).

A metafunção interacional, por sua vez, ocupa-se das relações entre os produtores, os participantes e os espectadores, por meio do contato; da distância social; da perspectiva; e da modalidade. Os participantes, aqui, são os meios pelos quais os produtores se expressam, são a voz do autor, esse é o motivo pelo qual podemos dizer que nós é que estamos sendo posicionados em relação aos participantes presentes em uma imagem, por exemplo.

Na Figura 8 há dois homens sentados em um sofá amarelo, bem próximos um do outro, desconfortavelmente próximos. Ambos estão de frente para nós espectadores, mas somente um deles estabelece contato visual conosco. Somos colocados num plano horizontal em relação a eles, e a uma distância grande o suficiente para termos visão do corpo inteiro deles. Não há outros elementos que compõem o cenário, somente o sofá. O plano de fundo é inteiramente branco, exceto pelos dizeres espalhados pela composição, que caracterizam o todo como um cartaz.

O contato é dado pelo olhar do participante que pode ser direto em direção ao olhar do espectador ou não. O olhar direto ao espectador é o que chamamos de “demanda”, pois esse olhar procura estabelecer uma relação, ainda que imaginária, com o espectador, ou seja, demanda uma relação; ao passo que o olhar indireto é chamado de “oferta”. A Figura 8 exemplifica os dois tipos de contato, o ator mais à esquerda olha diretamente em direção ao espectador, estabelecendo contato do tipo demanda, enquanto o segundo participante não olha diretamente à frente, tipificando contato do tipo oferta.



Figura 8: Cartaz do filme *Guess Who* (2015)



Fonte: <http://www.imdb.com/title/tt0372237/>. Acesso em 16/10/2017

A distância social se realiza por meio da escolha entre o *close-up*, em que há grande proximidade entre ator e observador; o plano médio, em que há alguma distância; ou o plano aberto, com grande distância entre participante e observador. A escolha vai indicar maior ou menor intimidade, sendo que o *close-up* é o enquadramento que sustenta maior intimidade, e o plano aberto, menor intimidade. Visto que na Figura 8 os atores são representados com distância suficiente para se enxergar todo o seu corpo, percebe-se uma distância social de menor intimidade, num plano médio.

A perspectiva é realizada por meio da escolha de ângulos. A posição da qual se observa o participante é indicador de sua relação hierárquica com ele: pode ser de igualdade, num ângulo horizontal; de superioridade se o espectador é colocado acima, ou de inferioridade, quando o observador é posicionado abaixo do participante. No exemplo da Figura 8, a relação é de igualdade, não somos posicionados nem acima nem abaixo dos atores, é um ângulo horizontal.

A modalidade, por fim, é o valor de realidade que o espectador atribui à imagem, o quão realista uma imagem parece a um determinado grupo. Os exemplos de multimodalidade selecionados para análise não contém grande variação de marcadores de realidade, portanto, para os fins deste trabalho, não há necessidade de se estender sobre modalidade.

A metafunção composicional está relacionada às escolhas de *layout* para se realizar os modos representados. É a distribuição e o arranjo de informação no veículo escolhido. Contempla o valor informativo, a saliência e o enquadramento.

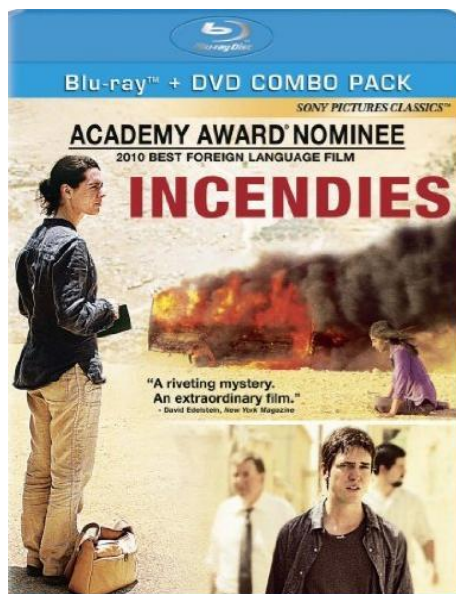
O valor informativo é dado pela disposição dos participantes no plano: esquerda ou direita, (fazendo paralelo com o conceito de dado e novo); mais alto no plano (ideal) ou na base (real); ou centro (informação essencial) e margem (informação periférica).

A saliência busca atrair o olhar do leitor, por meio do posicionamento no plano, tamanho em relação a outros elementos, contraste, etc.

O enquadramento pode conectar ou desconectar elementos, por meio da existência ou não de molduras. Esses elementos estão exemplificados adiante, na Figura 9.

Na Figura 9, que é uma ilustração da capa do filme *Incendies*, chama primeiro a atenção a imagem de uma mulher, posicionada à esquerda da composição. Nesse exemplo de saliência, ela guia o olhar, primariamente por conta do espaço ocupado na imagem, cerca de um terço do eixo vertical. A mulher se encontra na posição do "dado", isto é, à esquerda. No entanto, convém mencionar que há outros elementos espalhados pela composição, esses mais à margem, como se formassem um todo de informação periférica, dentre os quais, a figura da mulher ostenta maior saliência. Essa disposição de informação (às margens da composição visual) ocorre também acompanhada por enquadramento de duas imagens à direita do *layout*. Elas estão de fato emolduradas por uma linha branca que separa uma da outra e pela própria borda da página. Não há moldura interna, o que cria uma noção de integração entre as três imagens no centro do *layout*.

Figura 9: Capa do filme *Incendies* (2010)



Fonte: <http://www.imdb.com/title/tt1255953/>. Acesso em 16/10/2017

A GDV oferece, por meio das reconfigurações das metafunções da LSF, ferramentas para análise de texto imagético, e admite a presença de verbiagem e imagem em conjunto. A integração imagem-verbiagem, no entanto, só é considerada em profundidade na ADMSF de Painter, Martin e Unsworth (2013).

Um elemento da GDV presente com relativa constância no *corpus* é o conceito de dado e novo, que na LSF é o conceito de tema e rema, dado pela posição do elemento na página, sendo que se posicionado à esquerda tende a ser o dado e, se posicionado à direita da composição, é o novo.

### 1.5 A Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional

Painter, Martin e Unsworth (2013) recontextualizam a obra de Kress e van Leeuwen (2006) para analisar narrativas visuais em livros infantis, e argumentam que esses livros devem ser tomados como uma forma bimodal de texto, isto é, o componente visual não é único: faz interface com texto verbal para construir sentido. Surge, assim, a Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF), que busca prever um arcabouço teórico para compreender a sinergia entre as diferentes modalidades postas em circulação em um texto.

O modelo analítico na ADMSF parte também das três metafunções da linguagem descritas por Halliday (1985, 1994): ideacional, interpessoal e textual, que foram reconfiguradas em Kress e van Leeuwen (1996, 2006) como representacional, interacional e composicional. Na ADMSF, os autores indicam que decidiram manter a terminologia original desenvolvida por Halliday, não significando isso que categorias gramaticais seriam impostas a dados visuais (MARTIN; PAINTER; UNSWORTH, 2013, p.7).

A integração mais básica entre as imagens e as verbiagens pode ocorrer de duas maneiras: integrada ou complementar, conforme ilustra o sistema na Figura 10.

Figura 10: Opções básicas de integração imagem-verbiagem



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013) por Dias e Vian Jr (2017)

O *layout* integrado traz a verbiagem no mesmo plano em que a imagem, ou seja, tanto imagem como verbiagem dividem o mesmo espaço, formando uma unidade. O *layout* do tipo complementar, por sua vez, traz imagem e verbiagem em espaços distintos, comumente com diferente cor de fundo. Vamos, primeiro, nos ocupar de discutir o *layout* do tipo integrado.

### 1.5.1 O *layout* integrado

Como anteriormente mencionado, o *layout* integrado é aquele em que imagem e verbiagem estão totalmente integrados. A Figura 9 (cf. página 41), que retrata a capa do filme *Incendies*, serve como exemplo do *layout* integrado, pois tem imagem e verbiagem dividindo o mesmo fundo. Outro exemplo vem do gênero textual tira, que costuma ter, além das imagens, algum tipo de verbiagem presente, seja ela a fala das personagens, seus

pensamentos, ou a narração, contendo assim, verbiagem como parte da imagem visual, como ilustrado na Figura 11.

Figura 11: Exemplo de *layout* integrado



Fonte: [Website Turma da Mônica](http://www.turmadamonica.com.br). Acesso em 21/08/17

A ADMSF prevê também diferentes categorias para o tipo de verbiagem que pode ocorrer no *layout* integrado: barulho ou significado. Barulho se refere a onomatopeias, e significado se refere a fala (locução), ou pensamento (ideia), conforme a Figura 12.

A Figura 12 introduz algumas opções do *layout* integrado [projetado]<sup>10</sup>. Este é o tipo de *layout* que contém onomatopeias, balão de fala ou balão de pensamento, conforme pode ser observado adiante.

Deve-se notar que quando há ocorrência de significado ou barulho, o *layout* é tipificado como integrado [projetado]. A tira na Figura 11, portanto, apresenta *layout* integrado [projetado]. Além disso, cada quadrinho traz seu tipo de verbiagem, os dois primeiros quadrinhos com barulho e os dois últimos com locução. Posto isso, pode-se dizer que os elementos presentes na Figura 11 compõem um *layout* integrado [projetado] e que a escolha nos dois primeiros quadrinhos é de *layout* integrado [projetado: barulho] e nos dois últimos quadrinhos *layout* integrado [projetado: significado: locução]. É uma unidade verbo-visual-sonora entrelaçada de tal forma que precise ser lida e interpretada como um todo para construção de significado.

<sup>10</sup> A notação segue o seguinte padrão: sistema (*layout*, enquadramento ou foco), tipo (integrado ou complementar; restrito ou irrestrito; centrifocal ou reiterado) e suas subdivisões em colchetes e separados por dois pontos e espaço, conforme explicitado na seção 2.4.1.

Figura 12: Opções em um *layout* integrado [projetado]



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013) por Dias e Vian Jr (2017)

O segundo tipo de *layout* integrado é o *layout* integrado [expandido]. Assim como o *layout* integrado [projetado], ele cria uma fusão forte entre palavras e imagens, que são, por conta disso, vistas e interpretadas como uma unidade única de sentido (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p.100). Não há a presença de barulho ou locução, mas há a presença de verbiagem. O sistema na Figura 13 mostra as opções nesse tipo de *layout*.

Figura 13: Opções em um *layout* integrado [expandido]



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013) por Dias e Vian Jr (2017)

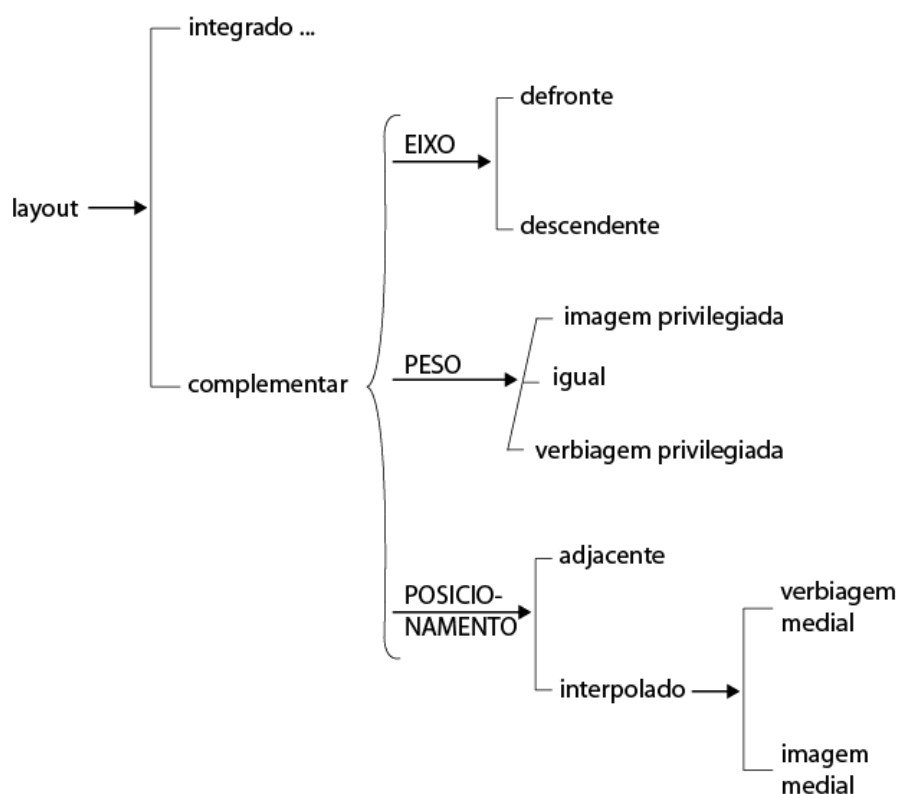
O *layout* integrado [expandido] pode ser instalado ou reinstalado. O *layout* integrado [expandido: instalado] é considerado incluído quando traz verbiagem sobre imagem; e colocalizado quando verbiagem e imagem partilham o mesmo espaço como fundo. Visto que

não há ocorrência do *layout* integrado [expandido: reinstalado] no *corpus*, não nos estenderemos sobre ele.

### 1.5.2 O *layout* complementar

O segundo tipo principal de *layout* é o tipo complementar, que ocorre quando a imagem e a verbiagem ocupam espaços distintos no *layout*, muitas vezes com uma cor de fundo diferente, indicando que imagem e verbiagem tem funções diferentes na construção de significado. A Figura 14 exibe as opções de *layout* complementar.

Figura 14: Opções em um *layout* complementar



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 94) pelo autor

No *layout* complementar, as opções podem ser instanciadas simultaneamente, e dizem respeito a eixo, peso e posicionamento. Imagem e verbiagem dispostas na horizontal constituem o eixo defronte, quando dispostas na vertical, constituem o eixo descendente. O





espaço reservado à imagem é o mesmo reservado à verbiagem. O posicionamento é adjacente. Trata-se portanto, de um *layout* do tipo complementar [defronte: igual: adjacente].

### 1.5.3 Enquadramento

O enquadramento revela-se também em duas formas principais: restrito ou irrestrito. Ele pode ser restrito quando a imagem permite uma margem que a envolve. O irrestrito, por seu turno, é o tipo de enquadramento em que a imagem não está envolta por qualquer tipo de margem e, em sua configuração mais básica, pode se estender até a borda da página, conforme visto na Figura 16.

Figura 16: Exemplo de enquadramento irrestrito

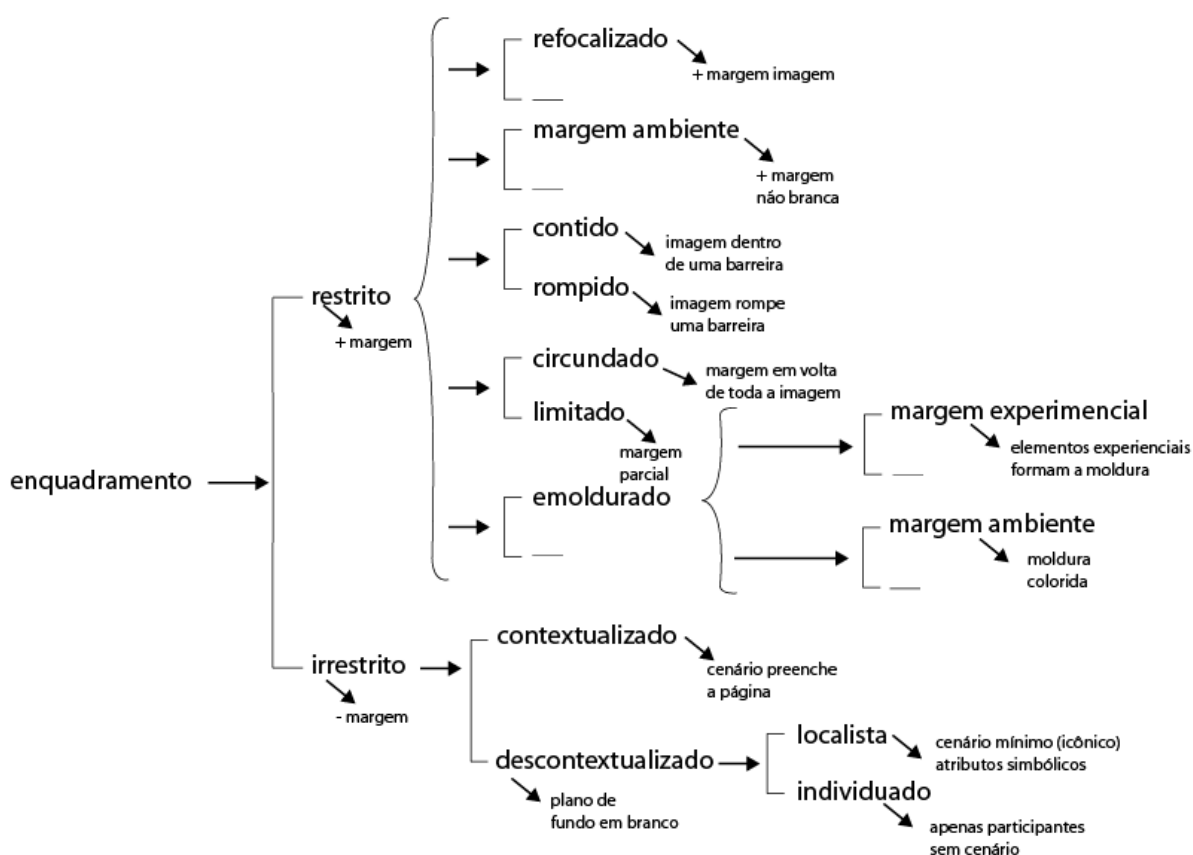


Fonte: Moriconi (2013, *apud* HEBERLE; CONSTANTY, 2016)

A Figura 16 não apresenta margem, tampouco contextualização por meio cenário. Há apenas atores, o que tipifica o enquadramento como irrestrito [descontextualizado: individu-

ado]<sup>12</sup>, conforme o sistema na Figura 17 mostra. A escolha de enquadramento irrestrito remove a fronteira entre o mundo representado e o mundo do leitor, agindo como um convite para adentrar a história (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 104). Ademais, quando há atores, esses estão menos restringidos, menos presos dentro da página pelo enquadramento, diferente do que ocorre no enquadramento do tipo restrito.

Figura 17: Sistema de Enquadramento



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 103) pelo autor

No enquadramento do tipo restrito, há uma maior separação entre o mundo do leitor e o que quer que seja apresentado na página. Essa separação pode ser ainda enfatizada com uma

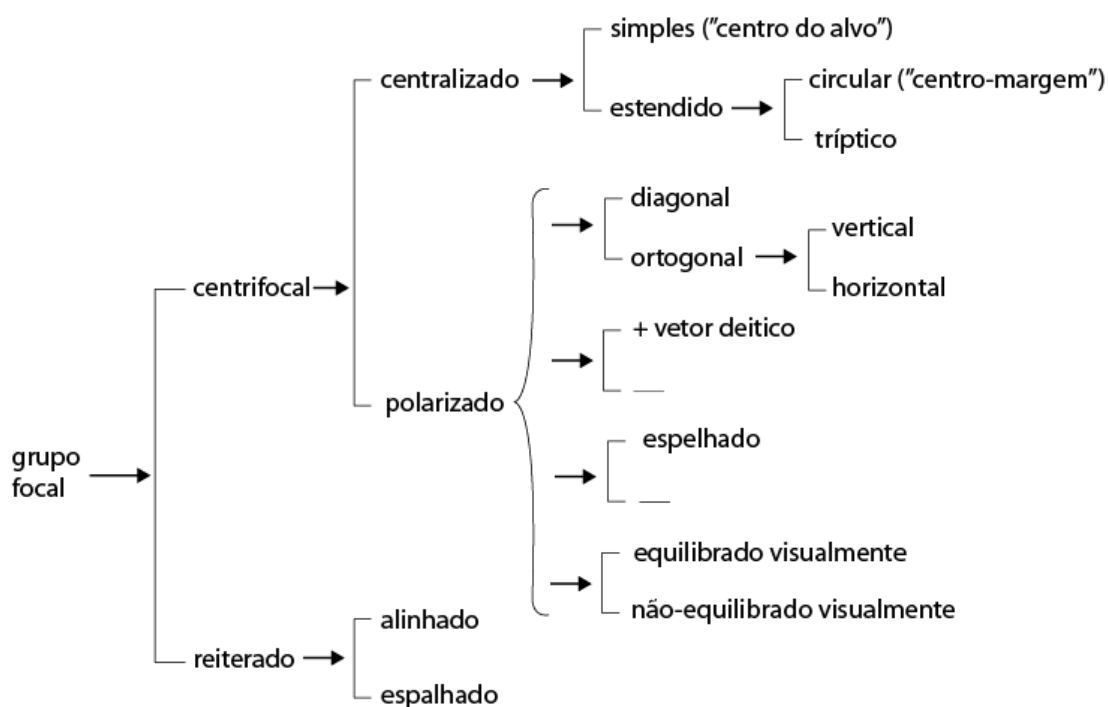
<sup>12</sup> A escolha pela palavra individuado como tradução de individuated foi feita por estar mais próxima do original inglês, e também por ter maior relação com "tornar indivíduo", ao invés de proporcionar algo para um indivíduo.

moldura, que pode ser realizada tanto por meio de elementos da página, ou por uma moldura *de facto*, inserida na composição, a moldura ambiente.

#### 1.5.4 Foco

Dentre as funções do *layout* e do enquadramento, está a de delimitar a informação, criando grupos focais. Esses grupos são elementos visuais organizados de forma que cada olhada constitui um pulso de informação. No caso de um *layout* complementar, nosso olhar atentar-se-á a cada parte separadamente, e o todo da composição pode ter grupos de proeminência variada. O sistema de foco é apresentado na Figura 18.

Figura 18: Sistema de foco



Fonte: Adaptado e traduzido de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 111) pelo autor

As duas formas principais de se entender grupos focais são o grupo focal centrifocal e o grupo focal reiterado. O grupo centrifocal tem os elementos dispostos ao redor de um centro (centrifocal: centralizado), como visto na Figura 9 (cf. página 41), ou em partes opostas da composição (centrifocal: polarizado). A Figura 16 (cf. página 47) por exemplo, tem o grupo

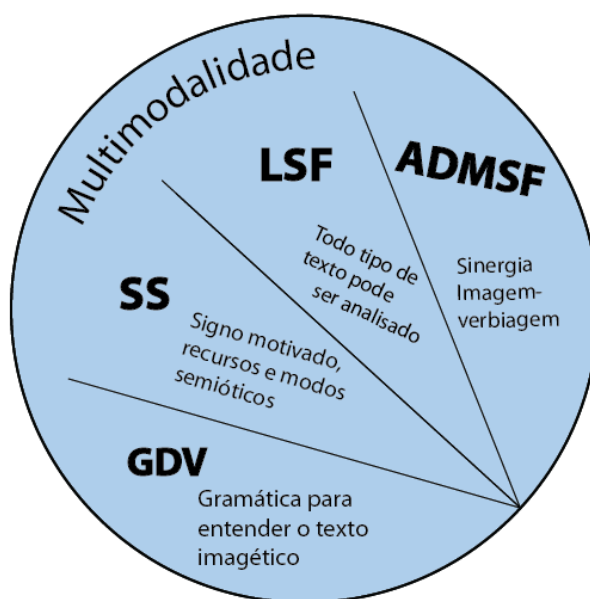
focal do tipo centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical]. O grupo focal reiterado tem elementos espalhados pela página, eles costumam ser similares ou uma repetição do mesmo elemento, distribuídos de maneira a formar linhas ou de maneira randômica.

Os elementos para integração de imagens e verbiagens descritos nesta seção, a partir dos preceitos da ADMSF, são fundamentais para a análise do *corpus*, visto que tratam dos sistemas subjacentes à metafunção textual, e são eles que irão possibilitar melhor entendimento do Caderno do Aluno.

## 1.6 Síntese do Capítulo

Neste capítulo foram examinadas as principais postulações teóricas que servirão de base para análise e discussão de dados encontrados no *corpus*.

Figura 19: Interface entre as teorias expostas e princípios relevantes.



Fonte: Elaborado pelo autor

Partimos da LSF e suas metafunções, que buscam entender o funcionamento e produção de todo e qualquer texto. Em seguida, transitamos pela SS, por se fazer necessária uma teoria que concebesse o signo não somente como verbal e arbitrário, mas também como

recurso semiótico não verbal motivado e como modo não verbal motivado. Buscamos também a multimodalidade, para uma descrição do funcionamento de cada modo, e a GDV, para uma reconfiguração das metafunções da LSF para entendimento de imagens e, por fim, examinamos a ADMSF, a fim de melhor compreender a integração imagem-verbiagem.

A Figura 19 representa um mapeamento das teorias de que lançamos mão neste capítulo e qual princípio nelas encontrado mostrou maior relevância para este trabalho.

Concluída a apresentação das teorias de que lançaremos mão, abordaremos, no próximo capítulo, os aspectos metodológicos da pesquisa.

## **CAPÍTULO II**

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados o contexto metodológico da pesquisa, o *corpus* e o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. Serão organizados os seguintes aspectos: a escolha do *corpus*, o mapeamento do *corpus*, a seleção de trechos analisados e o contexto de análise.

Como um todo, esta dissertação se ocupa da multimodalidade, que é a presença de diferentes modos semióticos em um mesmo texto. Por modo semiótico deve-se entender a realização física de um significado. O modo semiótico é "um conjunto de recursos semióticos socialmente organizado para se construir significado" <sup>13</sup> (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016, p. 71).

Nesta pesquisa, o interesse em melhor compreender a integração entre texto verbal e texto imagético se encontra alinhado com a investigação de Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 3), que consideraram o livro infantil um texto bimodal complexo quando analisaram renomados livros infantis, com o mesmo fim. Na pesquisa por eles desenvolvida, consideraram que essa sinergia entre texto verbal e texto visual cria uma única unidade verbovisual, fundindo os elementos no que chamaram de **integração intermodal**. Neste trabalho, nos apropriamos da noção de **integração intermodal** utilizada pelos autores para as narrativas infantis e as reconfiguramos para o livro didático de língua inglesa.

### 2.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Dada a importância de se analisar o conteúdo do material didático em uso nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo, e nosso interesse no aspecto de integração multimodal nele presente, os **objetivos gerais** desta pesquisa são (1) investigar como se configura a integração intermodal presente no *corpus* selecionado e (2) verificar se a presença dessa integração contribui para fomentar os multiletramentos.

Tendo em vista que a integração intermodal é componente da instanciamento, isto é, da realização física da linguagem, no Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens, o objeto de

---

<sup>13</sup> No original: "A socially organized set of semiotic resources for making meaning."

pesquisa será a página impressa, que está ligada à metafunção textual na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e também na Análise de Discurso Multimodal Sistêmico-Funcional (ADMSF), que mantém a mesma terminologia.

O **primeiro objetivo específico** é analisar, por meio da ADMSF, como a metafunção textual é utilizada para produzir conteúdos no Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens do primeiro ano do Ensino Médio (EM), empreendendo uma análise do conteúdo selecionado para compor o *corpus* desta pesquisa, considerando os seguintes aspectos da metafunção textual: (i) opções de *layout*, que dizem respeito à configuração da unidade verbovisual, à organização dos elementos na página, revelando primeiramente qual o grau de fusão entre os elementos na página; (ii) enquadramento, que indica quão próximo o mundo semiótico se encontra do mundo do leitor; e (iii) foco, a forma como nosso olhar é guiado pela página.

O **segundo objetivo específico** é contabilizar a quantidade de ocorrências de integração intermodal previstas na ADMSF e de outras ocorrências de multimodalidade, tais como tabelas e caixas de texto, a fim de quantificar e categorizar as ocorrências de multimodalidade presentes no material.

As **perguntas** que se pretende responder são duas: (1) Como se configuram as ocorrências de integração intermodal, e em que proporção ocorrem, quando comparadas ao todo do material? E (2) Como podem contribuir para os multiletramentos?

## 2.2 A construção do *corpus*

Nesta seção, esclarecemos como o *corpus* foi construído, explicitando as motivações para seleção do Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens e dos trechos analisados.

O universo de pesquisa deste trabalho compreende parcela do material didático oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) aos alunos matriculados no primeiro ano do EM das escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Trata-se do Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens, 1ª Série/Ensino Médio, Volume 1 e Volume 2.

O Caderno do Aluno integra, desde 2010, o currículo oficial do Estado de São Paulo e foi projetado como parte do programa São Paulo Faz Escola (SPFE), uma política da SEE-SP, que busca unificar e melhorar o processo ensino-aprendizagem por todo o Estado de São

Paulo. O programa SPFE surgiu como resposta aos resultados insuficientes obtidos em exames externos, especialmente no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Saresp, do ano de 2005<sup>14</sup>.

O Saresp é um exame pelo qual "os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio (EM) tem seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação"<sup>15</sup>.

A escolha do Caderno do Aluno como objeto de estudo deste trabalho atende às quatro postulações de Eco (2014, p. 27 *itálicos no original*) acerca do que constitui um estudo científico:

- "... debruça-se sobre o que um *objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros*";
- "... deve dizer do objeto *algo que ainda não foi dito*";
- "...deve ser *útil aos demais*" e
- "...*deve fornecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas* e, portanto, para uma continuidade pública".

A primeira postulação de Eco é atendida, pois os trechos selecionados para investigação são facilmente encontrados, acessados, e reconhecíveis, além de integrarem material didático de uso corrente. Em que pese para a escolha do *corpus* o número de usuários do material escolhido, convém mencionar que a tiragem do Caderno do Aluno ultrapassa o número de 400.000 exemplares por edição, de acordo com dados do BEC – Bolsa Eletrônica de Compras da Secretaria da Fazenda de São Paulo<sup>16</sup>. Ademais, considere-se a instituição em que o material é utilizado: a rede pública de ensino do Estado de São Paulo, que em 2014 atendia perto de dois milhões de alunos no Ensino Médio<sup>17</sup>. O que esses números dizem é que

---

<sup>14</sup> Informação disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/recuperacao-estudantil-tera-jornal-do-aluno-e-revista-para-professor/>. Acesso em 02/11/2017

<sup>15</sup> Informação disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp/>. Acesso em 12/11/2017

<sup>16</sup> Informação disponível em: <https://www2.bec.sp.gov.br/>. Acesso em 10/12/2016

<sup>17</sup> Informação disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2websitebox/arquivos/documentos/967.pdf>. Acesso em 10/12/2016



o Caderno do Aluno é, ou pelo menos tem-se a intenção de que seja, utilizado por todos os alunos nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

Para além do número de pessoas que supostamente utilizam o Caderno do Aluno, há que se considerar seu papel como fonte premente e oficial de conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, sendo ele o material fornecido pela Secretaria de Educação e, por conseguinte, deve fazer-se em norte a ser seguido pelos professores da rede pública, já que deve incorporar as habilidades e competências próprias do momento de aprendizagem em que os aprendentes se encontram, facilitando o desenvolvimento dessas habilidades e competências e em concordância com o proposto pelo currículo do Estado.

Quanto à necessidade de o trabalho dizer algo ainda não dito, convém mencionar que embora esse trabalho dialogue com outros que se ocupam também de material didático, como os de Holanda (2013), Kummer (2015), Predebon (2015) e Gualberto (2016), pouco foi dito, na área de Estudos Linguísticos, a respeito do Caderno do Aluno. A revisão da literatura disponível (NUNAN, 1993, p. 216) foi realizada por meio de bancos de dados eletrônicos e consultas a bibliotecas, o que não trouxe nenhum trabalho que se debruce sobre o Caderno do Aluno sob a ótica da sociossemiótica, tampouco um que lance mão da ADMSF como base para análise do caderno do Aluno. Esta dissertação se constitui, portanto, em um trabalho que traz um novo olhar sobre o Caderno do Aluno, e diz algo que ainda não foi dito.

Está presente nesta dissertação a intenção de se realizar um estudo que seja útil aos demais, sejam eles pesquisadores, professores, ou autores de material didático. Uma análise crítica de conteúdo de material didático certamente tem valor para a comunidade científica e para o mundo além da academia, visto que se trata de material de uso amplo e corrente. A utilização do Caderno do Aluno não é obrigatória, pois nas escolas da rede estadual de ensino os professores usufruem da liberdade de cátedra e podem decidir utilizar outros materiais. No entanto, é material primordial na escola pública do Estado de São Paulo. Espera-se também que este trabalho venha a ser útil a outros professores que venham a ele ter acesso, de forma que sirva como fonte de reflexão sobre como a integração intermodal pode se mostrar benéfica à sua prática docente e potencializar a dinâmica de leitura e produção de textos.

A quarta asserção de Eco também está atendida, haja vista a vocação deste trabalho para uma continuidade pública, visto lidar com assunto de interesse geral e estar constituído por elementos facilmente verificáveis e propensos a suscitar discussão.

Concluindo a justificativa para a escolha do *corpus*, mais uma vez cito Eco, quando propõe “que o tema responda aos interesses do candidato” (2014, p.7). Tendo em vista que atuo hoje como professor de língua inglesa na escola pública, tratar do material didático que me é oferecido atende interesse pessoal e me serve duplamente: primeiro, como maneira de melhor compreender essa ferramenta e, segundo, como forma de fomentar discussão que possa vir a contribuir para a evolução do material existente.

Dado nosso interesse no material didático de língua inglesa, convém examinar brevemente a história do livro didático de inglês no Brasil e também do Caderno do Aluno.

## **2.3 O livro didático de inglês e o Caderno do Aluno**

Nesse tópico será apresentada uma breve contextualização histórica do ensino de língua inglesa e do livro didático de língua inglesa no Brasil, calcada principalmente no trabalho de Paivas (2009) e com enfoque maior nos autores brasileiros, visto que o *corpus* desta dissertação é composto de material didático para ensino de língua inglesa, feito no Brasil, por autores brasileiros. Será também exposta uma breve história do material didático, apostilado, em uso na rede pública do Estado de São Paulo: o Caderno do Aluno.

### **2.3.1 O Livro didático de inglês no Brasil**

O ensino formal de língua inglesa no Brasil tem início ainda no período do Brasil colônia, por meio de decreto assinado por D. João VI em 22 de junho de 1809, para criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa (NOGUEIRA, 2007, p. 20). Ainda de acordo com Nogueira (2007), o Colégio Pedro II, fundado em 1837, teve papel importante no processo de alçar as línguas modernas (inglês e francês) ao mesmo status que tinham as línguas clássicas (latim e grego). O Colégio teve, desde sua fundação, inglês, francês, latim e grego como línguas estrangeiras em seu currículo.

Uma diferença fundamental entre o material utilizado para ensino de língua inglesa e o material utilizado para o ensino de latim ou grego residia em sua base: para latim e grego, o texto literário; para o inglês, já numa tentativa de tornar o ensino de línguas mais próximo da realidade do aluno, outro tipo de conteúdo: listas de vocabulário, conjugações e exercícios de tradução que estivessem mais próximos do contexto sociocultural da época (PAIVA, 2009).

Paiva (2009), quando discorre sobre a história do material didático para ensino do inglês no Brasil, menciona *An English Method* (1930) e o classifica como inovador para a época em que foi lançado (1930, em Coimbra) e adotado no Brasil pelo Colégio Pedro II (1939). O livro fora escrito pelo Padre Julio Albino Pinheiro e foi considerado como inovador por conta do conceito de língua presente nele: vê a língua como comunicação e como veículo de práticas sociais.

O compêndio *An English Method* inova, também, pela ausência de exercícios de tradução, pela presença de transcrição fonética e, além disso, de uma gravação dos sons dos símbolos fonéticos, possivelmente inaugurando no Brasil a utilização de material com áudio. O material em áudio já existia na Europa desde 1901, com a fundação da Linguaphone, uma empresa que utilizava a gravação de fala nativa em cilindros, e que segue ativa ainda hoje.<sup>18</sup>

Paiva (2009) aponta ainda que, a partir do final da década de 1940, a língua falada passa a ocupar o lugar de importância que antes tinham a tradução e a gramática, e cita como grande sucesso no antigo curso ginasial (que passou a compor o Ensino Fundamental em 20 de dezembro de 1996, por meio da lei 9.394/96), o autor João Fonseca, com seu livro *Spoken English* (1955), seguido por *New Spoken English* (1967), que davam ênfase à língua falada e foram amplamente utilizados a partir da década de 1950. Esse interesse em material que privilegia a fala leva diversos autores a criarem materiais que adiem o contato do aluno com o texto escrito, propondo que "os alunos deveriam trabalhar apenas a oralidade por 8 a 10 semanas" (PAIVA, 2009).

Os materiais importados em utilização inspiram a criação de materiais do mesmo estilo, feitos no Brasil como a série de três volumes de *Structural English With Visual Aids* (1976) de Solange Ribeiro de Oliveira, produzidos no início da década de 1970. O material continha pôsteres, *slides* e áudio gravado por falantes nativos. Enquanto a maioria dos materiais didáticos existente na época procurava evitar o contato do aprendente com o texto escrito, a série criada por Oliveira trazia uma atividade de leitura ao final de cada lição. Outras séries produzidas por ela foram *A Trip to the Moon* (1975) e *A Tour of Brazil* (1974). Esse último fazia o caminho inverso ao da maioria dos materiais didáticos para ensino de inglês: ao invés de brasileiros em uma viagem ao exterior, um casal de ingleses viajava pelo Brasil, desconstruindo mitos e estereótipos.

---

<sup>18</sup> Informação disponível em: <https://www.linguaphone.co.uk/>. Acesso em 02/11/2017

A expansão do ensino universitário, que começa na década de 1970, traz consigo a necessidade de mais LDs, inclusive materiais voltados para cursos pré-vestibulares. É nessa época que Amadeu Marques começa a produzir conteúdo. Ele autora mais de 50 livros, entre coleções para o primário (que passou a compor o Ensino Fundamental em 20 de dezembro de 1996, por meio da lei 9.394/96), colegial (que passou a Ensino Médio em 20 de dezembro de 1996, por meio da lei 9.394/96), livros paradidáticos e dois dicionários. Seus livros são utilizados até hoje, alguns em coautoria, como a série *New Password - Read and Learn*, (2003) com Kátia Tavares e *Show and Tell*, (2001) com Branca Falabela Fabrício e Denise Machado dos Santos.

Paiva (2009) aponta ainda que autores brasileiros desenvolveram uma gama ampla de material para habilidades específicas e cita *Inglês Instrumental* (1988) de Reinildes Dias. Um livro que, desde sua primeira edição, lança mão de materiais autênticos e propõe atividades que venham a desenvolver a competência leitora.

Embora haja, portanto, uma abundância de materiais didáticos, aprovados para uso nas escolas de toda a rede pública e privada de ensino, a SEE-SP decidiu, buscando melhorias e uniformização, conforme será detalhado adiante, oferecer ainda mais uma opção de material didático, esta, exclusiva para a rede pública do Estado: o Caderno do Aluno, como exposto na próxima seção.

### **2.3.2 O Caderno do Aluno**

Nesta seção apresentaremos um histórico do Caderno do Aluno. No capítulo de análise retomaremos o Caderno do Aluno, mas explorado tal como existe hoje, já que seu histórico

será dado agora.

Figura 20: Página do *website* SPFE



Fonte: Página do [website rede do saber](http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola). Acesso em 02/11/2017

O Caderno do Aluno faz parte de uma política pública introduzida pela SEE-SP no ano de 2007: o programa SPFE. O objetivo do programa é o de "unificar o currículo escolar para as mais de cinco mil escolas estaduais"<sup>19</sup>. Embora o *website* oficial de lançamento do programa não se encontre mais disponível, Barros (2014, p. 46) nos informa do discurso oficial adotado à época (acesso em setembro de 2011) e veiculado no *website*:

Em julho de 2007, a nova gestão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, ao assumir a Pasta, elaborou um diagnóstico bastante preciso da educação no Estado e, dentre todos os itens deste diagnóstico, se destacava o desempenho insuficiente dos nossos alunos, das nossas crianças e jovens. A partir daí, foram traçadas, então, metas para serem alcançadas até o final do ano de 2010. Das 10 metas apresentadas, como se vê, há em todas elas um profundo respeito às metas relativas à melhoria da aprendizagem. Esta gestão, então, bastante marcada pelo compromisso de mudar este quadro de desempenho dos alunos da educação básica do Estado, envolveu-se em tarefas, em ações e projetos estruturais bastante significativos para que esse quadro pudesse ser revertido. E surgiu aí, então, a necessidade de organizarmos para o Estado de São Paulo uma nova proposta curricular.

<sup>19</sup> Informação disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 02/11/2017

Apesar da impossibilidade de se consultar o *website* oficial do programa, conforme mencionado, um documento em formato PDF pode ser encontrado *online*, e neste documento há imagens do *website*, uma dessas imagens consta na Figura 20.

A citação do *website* informa, portanto, que o fator motivador principal da elaboração de um novo material foi o resultado insuficiente apresentado, e o consequente interesse da SEE-SP em melhorar e uniformizar o serviço oferecido. Desde 2010 o SPFE é o currículo oficial do Estado, mas foi implantado como tal em estágios, começando no ano de 2008.

No primeiro estágio, chamado Proposta Curricular (BARROS 2014, p. 47), a SEE-SP elaborou um material didático composto por dois itens: o Jornal do Aluno e a Revista do Professor, cujas capas encontram-se reproduzidas na Figura 21. Nessa primeira etapa, a proposta era que o material fosse utilizado pelos primeiros 42 dias do aluno letivo, de forma a repor conteúdos cujos resultados tivessem sido considerados insuficientes na avaliação Saresp 2005<sup>20</sup>.

A Revista do Professor, posteriormente batizada de Caderno do Professor, teria conteúdo relacionado ao conteúdo do Jornal do Aluno (hoje Caderno do Aluno) e, de acordo com documento oficial de apresentação do material (FINI, 2008), poderia também servir de ponto de partida para o "planejamento do ano letivo, com base em uma reflexão sobre os dados obtidos durante a aplicação das práticas indicadas"<sup>21</sup>.

O Caderno do Aluno, tal qual o temos hoje, surge no ano de 2009, entregue a cada estudante e organizado por bimestre e disciplina (BARROS, 2014, p. 52), servindo, portanto como material apostilado, oficial, fornecido pela SEE-SP. Sua implantação como componente do currículo oficial ocorre em 2010 (CATANZARO, 2012, p. 20). Cada Caderno é constituído por dois volumes, correspondentes aos dois semestres do ano letivo e, de acordo com o *website* da SEE-SP, "o conteúdo dos cadernos atende as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática"<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> Informação disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/recuperacao-estudantil-tera-jornal-do-aluno-e-revista-para-professor/>. Acesso em 02/11/2017

<sup>21</sup> Informação disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/LP\\_SITE\\_3PV\\_15\\_01.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/LP_SITE_3PV_15_01.pdf). Acesso em 02/11/2017

<sup>22</sup> Informação disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-aluno/>. Acesso em 02/11/2017

Figura 21: Capa do Jornal do Aluno e Capa da Revista do Professor



Fonte: Página do [website rede do saber](http://www.rede-do-saber.org). Acesso em 02/11/2017.

Nesta seção foi apresentado um histórico do surgimento do Caderno do Aluno. O Caderno do Aluno será retomado no capítulo de análise de dados, na seção 3.1 O Caderno Do Aluno - Inglês Linguagens, onde será apresentado tal qual existe e é utilizado hoje.

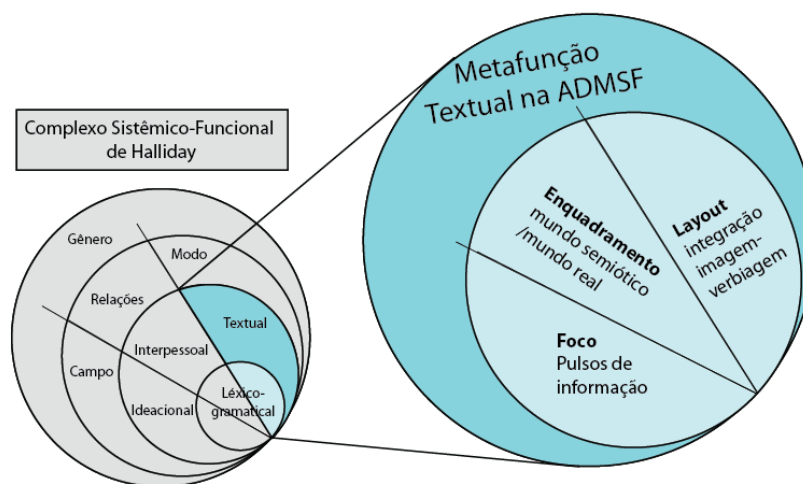
## 2.4 Descrição do corpus

O Caderno do Aluno surge em 2009 (BARROS, 2014, p. 52), como resultado do programa SPFE, e como complemento do currículo oficial do estado. É um material apostilado, organizado não em capítulos, mas em temas e em situações de aprendizagem. São dois volumes, com dois temas cada. O Tema 2 do Volume 1 tem cinco situações de aprendizagem, os demais temas têm quatro situações de aprendizagem cada, conforme descritos adiante.

É propósito deste trabalho elucidar e compreender, dentro do Caderno Aluno, a ocorrência da metafunção textual, conforme concebida pela ADMSF em suas três dimensões: *layout*, enquadramento e foco. As opções de *layout* devem nos informar qual o tipo de integração ocorre entre imagem e verbiagem; o enquadramento indicará quão próximo o conteúdo está do mundo do leitor, e o foco revelará como os pulsos de informação atingem o

leitor.

Figura 22: A Metafunção Textual na ADMSF em relação à LSF



Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 22 mostra a relação entre os sistemas subjacentes à metafunção textual conforme postulados pela ADMSF, e sua relação com a LSF de Halliday (1985, 1994), provendo um parâmetro visual para a intenção dos autores, de manter continuidade metafuncional através de várias modalidades de comunicação (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 7).

#### 2.4.1 A unidade de análise

Para Demo (2008, p. 72), “conhecimento é questão de método, produzir conhecimento implica método. É isto que distingue um discurso qualquer de um discurso que se quer científico: este é cuidadoso, metódico, sistemático, sopesado, por vezes mensurado, enquanto o outro é solto”. A fim de garantir a cientificidade do trabalho há que se conhecer e seguir um método e, no caso de uma pesquisa qualitativa, a seleção de itens passíveis de análise compõe parte desse método.

Painter, Martin e Unsworth (2013, p. 13) ao pesarem qual seria a unidade de análise na ADMSF, levam em conta que suas postulações advêm da análise semiótica de imagens feita



por Kress e van Leeuwen (2006) e também que desejam compreender uma sequência narrativa visual ou verbovisual. Decidem, portanto, que "no que segue tomamos a imagem como unidade padrão"<sup>23</sup>. Sendo assim, as relações discutidas podem dizer respeito ao conteúdo de uma página, de uma página dupla ou anverso e verso de uma página. Ao tratarem da integração entre texto verbal e texto imagético, isto é, de **integração intermodal**, consideram a página como uma macro moldura, dentro da qual podem existir outras molduras e grupos focais, nos quais o texto verbal é considerado puramente como um elemento visual que habita a página (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 92).

Tomamos, a exemplo dos autores da ADMSF, a imagem como unidade padrão e, tendo verificado que no *corpus* desta dissertação não há imagens que ocupem páginas duplas, nem tampouco imagens que ocupem verso e anverso a fim de compor uma única unidade verbovisual, não há necessidade de se considerar páginas duplas ou verso e anverso, pois as ocorrências de integração intermodal que são escopo deste trabalho ocorrem em página única.

O tipo de notação utilizado pelos autores em suas classificações também deve ser mencionado, pois será mantido. Para cada sistema há uma relação dicotômica que separa dois grandes grupos, na notação é apresentado primeiro o sistema (*layout*, enquadramento ou foco) e seu tipo (integrado ou complementar; restrito ou irrestrito; centrifocal ou reiterado), seguido de suas respectivas subdivisões, contidos em colchetes e separados por dois pontos e espaço. Pode-se dizer, por exemplo, *layout* integrado [projetado: barulho].

#### 2.4.2 O *corpus* de análise

A quantidade reduzida de conteúdo imagético no Caderno do Aluno mostrou-se um fator motivador das escolhas: decidimos utilizar todas as ocorrências encontradas, que foram oito ocorrências.

Dessas oito ocorrências, um *layout* foi excluído, pois tratava-se de repetição de *layout* de outra página. A página com *layout* duplicado, e que conseqüentemente não compôs *corpus* para análise foi a página 7 do volume 2, que retrata a cabra, representando o signo de capricórnio, conforme pode ser observado na Figura 23. A página que representa o signo de câncer apresenta exatamente o mesmo *layout*, não oferecendo, portanto, novos elementos a

---

<sup>23</sup> No original: "In what follows we have taken the image as the default unit"


serem estudados. Outro critério para a seleção de páginas para análise foi a escolha de páginas que contivessem imagens autorais, o que levou à exclusão de uma página, a página 17 do Volume 2, que era reprodução de um suplemento de jornal.

Figura 23: Atividade de Leitura

Inglês – 1ª série – Volume 2

---

**Text C: CAPRICORN**



**Symbol:** The goat

**Element:** Earth

**Ruling planet:** Saturn

**Period:** Dec 22-Jan 19

**Initial profile**

Those born under Capricorn are determined, serious, ambitious, self-disciplined, competitive, reserved, responsible and extremely organized.

They can also show a more negative side and be rigid, pessimistic and egocentric.

**Text D: CAPRICORN**

Be careful not to rely on your judgment this month, especially about financial matters. Money won't come easy. You'll be inclined to make precipitate decisions you may regret later. Family won't help you. A new female friend will give you good advice – listen to her!

2. Read the texts in Activity 1 again and identify their characteristics.

- There are suggestions on what you should/shouldn't do in texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
- There are a lot of adjectives in texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_.
- Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ have a lot of predictions.
- Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ are mainly written in the present tense.
- Texts \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ are mainly written in the future tense.

Fonte: Caderno do Aluno, Volume 2, p. 7

A Figura 23 traz uma atividade de leitura que funciona em conjunção com uma imagem, utilizada para representar o signo de capricórnio, juntamente com uma série de dados que serve de suporte para a leitura do quadro como um todo. Esse *layout* é idêntico a outro que será examinado, não havendo motivo para essa imagem compor *corpus* de análise.

As páginas que contém elementos selecionados para análise estão distribuídas no

Caderno do Aluno conforme exibido no Quadro 2, que propicia uma contextualização do *corpus* de análise no Caderno do Aluno de inglês.

Quadro 2: *Corpus* de análise extraído do Volume 1

Volume 1		
Tema	Situação de Aprendizagem	Miniatura
1 English Around The World	1 Where English Is Spoken: Facts And Figures	<p>THEME 1 ENGLISH AROUND THE WORLD: CULTURAL INTERACTIONS</p> <p> SITUATED LEARNING 1 WHERE ENGLISH IS SPOKEN: FACTS AND FIGURES</p> <p>1. Work in groups and study the following flags (they all represent countries where English is spoken as a first language). Then discuss this question in Portuguese: Do you know their names?</p> <div>  <p>a) _____</p> </div> <div>  <p>b) _____</p> </div> <div>  <p>c) _____</p> </div> <div>  <p>d) _____</p> </div> <div>  <p>e) _____</p> </div> <div>  <p>f) _____</p> </div> <div>  <p>g) _____</p> </div> <p>6</p>

## 1 English Around The World

### 1 Where English Is Spoken: Facts And Figures








Ingles – 1ª série – Volume 1



#### HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1



1. Study the table. Then read the situations and choose the correct answer.

American x British English: Vocabulary Varieties		
	American English	British English
	elevator	lift
	faucet	tap
	cookies	biscuits
	stove	cooker
	check	bill
	refrigerator	fridge
	movie theater	cinema

© Charles Reynolds

9

## 2 Newspapers - Part 1

### 5 News And Newspaper Sections

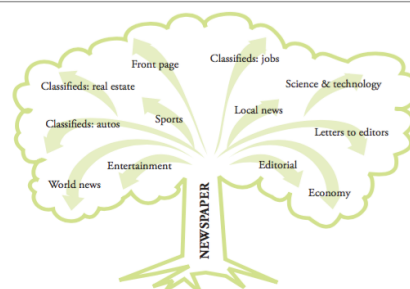
Ingles – 1ª série – Volume 1

#### THEME 2 NEWSPAPERS – PART 1



#### SITUATED LEARNING 5 NEWS AND NEWSPAPER SECTIONS

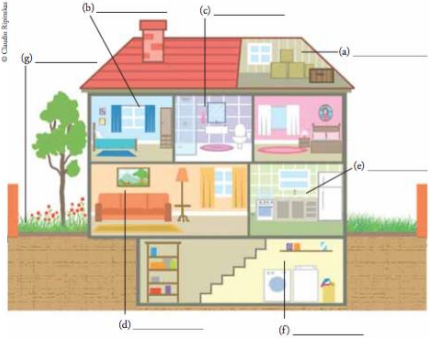
1. Newspapers – online or printed – are organized in different sections. Below you have the names, in English, of some of these sections. Get together in groups, leaf through a local printed newspaper (written in Portuguese) and see if you can find the corresponding sections in it. Then answer: Are there any other sections in the newspaper you analyzed whose names are not on the list?



2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:

- the main news articles in a newspaper \_\_\_\_\_
- market and economic trends \_\_\_\_\_
- the newspaper opinion on a recent debate \_\_\_\_\_
- readers' opinions on a recent debate \_\_\_\_\_
- cars for sale \_\_\_\_\_


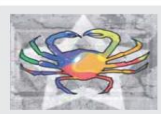
28







<p>2</p> <p>Newspapers</p> <p>- Part 1</p>	<p>6 Finding What You Need</p>	<p style="text-align: right;">Ingls – 1ª série – Volume 1</p> <p>2. Find the words to label the parts of the house.</p>  <table border="1" data-bbox="965 683 1268 862"> <tbody> <tr><td>C</td><td>W</td><td>A</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td><td>J</td><td>K</td><td>L</td><td>O</td></tr> <tr><td>K</td><td>I</td><td>T</td><td>C</td><td>H</td><td>E</td><td>N</td><td>X</td><td>B</td><td>V</td></tr> <tr><td>Z</td><td>Q</td><td>T</td><td>E</td><td>R</td><td>T</td><td>G</td><td>B</td><td>I</td><td>X</td></tr> <tr><td>E</td><td>A</td><td>I</td><td>Q</td><td>X</td><td>S</td><td>W</td><td>C</td><td>V</td><td>W</td></tr> <tr><td>D</td><td>Z</td><td>C</td><td>N</td><td>H</td><td>Y</td><td>B</td><td>M</td><td>N</td><td>Z</td></tr> <tr><td>J</td><td>U</td><td>K</td><td>I</td><td>L</td><td>O</td><td>E</td><td>P</td><td>G</td><td>B</td></tr> <tr><td>P</td><td>L</td><td>M</td><td>B</td><td>L</td><td>U</td><td>R</td><td>D</td><td>B</td><td>R</td></tr> <tr><td>Y</td><td>J</td><td>S</td><td>C</td><td>U</td><td>R</td><td>H</td><td>R</td><td>O</td><td>O</td></tr> <tr><td>W</td><td>S</td><td>V</td><td>N</td><td>N</td><td>F</td><td>O</td><td>Z</td><td>O</td><td>S</td></tr> <tr><td>R</td><td>F</td><td>T</td><td>N</td><td>B</td><td>Y</td><td>O</td><td>M</td><td>P</td><td>E</td></tr> <tr><td>C</td><td>D</td><td>T</td><td>D</td><td>B</td><td>H</td><td>M</td><td>N</td><td>P</td><td>G</td></tr> <tr><td>A</td><td>S</td><td>D</td><td>R</td><td>F</td><td>G</td><td>H</td><td>Q</td><td>K</td><td>L</td></tr> <tr><td>M</td><td>N</td><td>B</td><td>Y</td><td>A</td><td>R</td><td>D</td><td>V</td><td>C</td><td>P</td></tr> </tbody> </table> <p>LITERARY MOMENT</p> <p>"Tyger, Tyger, burning bright In the forests of the night, What immortal hand or eye Could frame thy fearful symmetry?" BLAKE, William. <i>Songs of experience</i>.</p> <p style="text-align: right;">36</p>	C	W	A	F	G	H	J	K	L	O	K	I	T	C	H	E	N	X	B	V	Z	Q	T	E	R	T	G	B	I	X	E	A	I	Q	X	S	W	C	V	W	D	Z	C	N	H	Y	B	M	N	Z	J	U	K	I	L	O	E	P	G	B	P	L	M	B	L	U	R	D	B	R	Y	J	S	C	U	R	H	R	O	O	W	S	V	N	N	F	O	Z	O	S	R	F	T	N	B	Y	O	M	P	E	C	D	T	D	B	H	M	N	P	G	A	S	D	R	F	G	H	Q	K	L	M	N	B	Y	A	R	D	V	C	P
C	W	A	F	G	H	J	K	L	O																																																																																																																											
K	I	T	C	H	E	N	X	B	V																																																																																																																											
Z	Q	T	E	R	T	G	B	I	X																																																																																																																											
E	A	I	Q	X	S	W	C	V	W																																																																																																																											
D	Z	C	N	H	Y	B	M	N	Z																																																																																																																											
J	U	K	I	L	O	E	P	G	B																																																																																																																											
P	L	M	B	L	U	R	D	B	R																																																																																																																											
Y	J	S	C	U	R	H	R	O	O																																																																																																																											
W	S	V	N	N	F	O	Z	O	S																																																																																																																											
R	F	T	N	B	Y	O	M	P	E																																																																																																																											
C	D	T	D	B	H	M	N	P	G																																																																																																																											
A	S	D	R	F	G	H	Q	K	L																																																																																																																											
M	N	B	Y	A	R	D	V	C	P																																																																																																																											

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

O Quadro 2 traz todas as páginas do Caderno do Aluno Inglês/Linguagens Volume 1 a serem analisadas, totalizando quatro páginas no total. As páginas estão distribuídas igualmente, duas no Tema 1 e duas no Tema 2. A mesma relação de equipendência não ocorre no que diz respeito à presença de imagens nas Situações de Aprendizagem: duas imagens encontram-se na Situação de Aprendizagem 1, uma na Situação de Aprendizagem 5 e uma na Situação de Aprendizagem 6, evidenciando ausência de padrão na distribuição de imagens. O Quadro 3, adiante, contém informação correspondente, referente ao Volume 2 do material didático.

Quadro 3: *Corpus* de análise extraído do Volume 2

Volume 2		
Tema	Situação de Aprendizagem	Miniatura
1 The Entertainment Section: Newspapers	1 Entertainment - Horoscopes	<p>Ingles – 1ª série – Volume 2</p> <hr/> <p>THEME 1 THE ENTERTAINMENT SECTION: NEWSPAPERS</p> <p> SITUATED LEARNING 1 ENTERTAINMENT – HOROSCOPES</p> <p>1. Read the following texts quickly and answer:</p> <p>a) Where can you find these texts?</p> <hr/> <p>b) Who are the potential readers of these texts?</p> <hr/> <p><b>Text A: CANCER</b></p> <div data-bbox="845 963 1396 1176">  <p><b>Symbol:</b> The crab  <b>Element:</b> Water  <b>Ruling planet:</b> Moon  <b>Period:</b> Jun 21-Jul 22  <b>Initial profile</b></p> <p>People born under the sign of Cancer are usually intuitive, responsive, aware, family-oriented, shy, understanding, imaginative, conservative and sensitive.  They can also be moody, hostile and touchy, depending on circumstances and the degree of pressure they suffer.</p> </div> <p><b>Text B: CANCER</b></p> <div data-bbox="845 1232 1396 1332"> <p>You will have to make tricky choices, so double-check your plans and mainly your available cash! Romance will be sweet this month. Work or school won't represent any problem, you may even get a promotion or reward. However, you will need a more down-to-earth approach in all aspects of your life or you won't achieve total success!</p> </div> <p>6</p>

<p>1 The Entertainment Section: Newspapers</p>	<p>2 Entertainment - Crossword Puzzles</p>	<p style="text-align: right;">Ingles – 1ª série – Volume 2</p> <hr/> <p> <b>SITUATED LEARNING 2</b> <b>ENTERTAINMENT – CROSSWORD PUZZLES</b></p> <p>1. A puzzle is a problem or enigma that challenges our capacity to find solutions. Match the illustrations to the types of puzzles.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;"> <p>a)</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>b)</p>  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="text-align: center;"> <p>c)</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>d)</p>  </div> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 10px;"> <input type="checkbox"/> Crossword puzzle     <input type="checkbox"/> Jigsaw puzzle     <input type="checkbox"/> Sudoku puzzle     <input type="checkbox"/> Rubik's cube   </p> <p style="text-align: center;">12</p>
<p>2 Newspapers: News Stories, 2 Headlines And Leads</p>	<p>5 News Stories</p>	<p style="text-align: right;">Ingles – 1ª série – Volume 2</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 48%;"> <p>c) I tried to talk to you for hours this morning, but your line was always busy!</p> <p><input type="checkbox"/> Sorry! I talked to my boyfriend, you know...</p> <p><input type="checkbox"/> Sorry! I talk to my boyfriend, you know...</p> <p><input type="checkbox"/> Sorry! I was talking to my boyfriend, you know...</p> </div> <div style="width: 48%;"> <p>d) Didn't they hear the doorbell?</p> <p><input type="checkbox"/> No, they rehearsed and played real loud music.</p> <p><input type="checkbox"/> No, they were rehearsing and playing real loud music.</p> <p><input type="checkbox"/> No, they rehearsed and were playing real loud music.</p> </div> </div> <p>2. What were the students doing when the teacher arrived? Fill in the blanks to describe the picture. Use the verbs in the box in the past continuous.</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  </div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 10px; padding: 5px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;">     do – comb – talk – read – take   </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p>a) Sally _____ her hair.</p> <p>b) John _____ a magazine.</p> <p>c) Brian and Maggie _____ a nap.</p> <p>d) Kate _____ on the cell phone.</p> <p>e) Sandy and Mark _____ their homework.</p> </div> <p>3. <b>Past simple</b> or <b>past continuous</b>? Choose the correct form of the verbs in the sentences below.</p> <p>a) It <b>didn't rain/wasn't raining</b> when the car accident <b>happened/was happening</b>.</p> <p>b) The lights <b>went/were going</b> out when they <b>did/were doing</b> the test.</p> <p>c) Jack and Jane <b>didn't watch/weren't watching</b> TV when their mother <b>arrived/was arriving</b>.</p> <p style="text-align: center;">30</p>

O Quadro 3 contém três imagens e, assim como observado no Quadro 2, não traz em si evidência de padrão de distribuição regular de imagens: duas imagens se encontram no Tema 1, enquanto a última está no Tema 2. Quanto às imagens contidas nas Situações de Aprendizagem, estão distribuídas cada uma em uma Situação de Aprendizagem: 1, 2 e 5.

Para fins de análise da metafunção textual na ADMSF, portanto, não serão consideradas páginas em que os dados estejam fora do escopo de análise por meio da ADMSF, tais como páginas em que a integração entre texto imagético e verbal ocorre por meio de tabelas ou caixas de texto, bem como páginas em que o texto se encontra somente emoldurado por meio da representação de uma folha de caderno, e-mail, ou de uma página de jornal, por exemplo, conforme Figura 24.

Os três tipos de tipos de caixa de texto exibidas na Figura 24 correspondem a delimitadores de texto verbal que tem correspondência com objetos do mundo real, visto que as bordas são formadas por uma folha de caderno, uma representação de e-mail e um jornal.

A página que tem aparência de uma folha de caderno em branco indica maior proximidade com o aluno e incita ação dele, como é indicado pelo texto verbal e pelas reticências em "O que eu aprendi..." presente na página.

A caixa de texto "web", por seu turno, é formada pela representação de um e-mail, o que também tem a função de provocar a ação do aluno, especialmente em razão de o texto estar incompleto e conter lacunas para serem preenchidas.

A página seguinte, também representada na Figura 24, contém uma moldura que reproduz uma página de jornal contendo uma notícia. Essa última moldura não busca interação para além da leitura do texto. Nota-se também uma tabela abaixo do texto contido pela página de jornal. Trata-se de um exercício em que o aluno deve associar os elementos presentes na coluna da esquerda com os elementos da coluna da esquerda.

Em todas as páginas representadas na Figura 24 há integração entre o texto imagético e texto verbal, no entanto, as interações ali presentes estão fora do escopo deste trabalho pois as imagens atuam mais como elemento decorativo, sendo mais comparáveis a iluminuras, por exemplo, do que a texto imagético construtor de significado em integração com o texto verbal.



Figura 24: Três tipos de caixas de texto

The figure shows three sample text boxes from an English textbook, each containing a different type of text:

- Box 1 (Left):** A short story titled "O que eu aprendi..." (What I learned...). It contains a paragraph about a person who always returns home with a resolution to solve puzzles, but then forgets. Below the paragraph is a large empty space for writing.
- Box 2 (Middle):** A news article titled "Cheerleader on a stretcher helps team pull off a win". It describes a cheerleader named Susan Gouldin who was injured during a football game and was taken to the hospital. The article includes a photo of the cheerleader and a caption. Below the article is a list of names and a matching exercise.
- Box 3 (Right):** A list of names and a matching exercise. The names are: Brian McDevon, Endora, Tiny, Edwin Ferry, Susan Gouldin, and Robert Kingsdale. The matching exercise asks the student to match the names with the correct profession or role.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

Esse tipo de moldura pode ser encarado como elemento contextualizador do conteúdo e base para o aluno situar o texto em sua realidade, no entanto, embora seja evento de multimodalidade, não faz parte do tipo de análise proposta, pois não contém elementos suficientes para análise de *layout*, enquadramento ou foco. Essa seleção de imagens está sendo, portanto, baseada na busca de dados que venham ao encontro do que a ADMSF propõe analisar.

Ter realizado essa breve explanação fez-se útil para uma melhor contextualização do *corpus* de análise dentro do material didático, e para maior percepção da motivação das escolhas realizadas. Isto posto, passamos à contextualização da análise de dados.

## 2.5 Contextualizando a análise de dados

Flick (2007, p. 27) esclarece que "a pesquisa qualitativa trabalha, sobretudo, com textos". Tendo estabelecido no capítulo de fundamentações teóricas que esta investigação é pautada, principalmente, pelas postulações de Painter; Martin e Unsworth (2013) acerca da sinergia entre texto verbal e texto imagético, entendemos que esta investigação parte do paradigma qualitativo, pois se ocupa exatamente da análise de textos.

Conforme já explicitado, a análise a ser realizada neste trabalho é de natureza qualitativa, porém, não exclui procedimentos quantitativos básicos. O processo de construção desta dissertação envolve coletar e organizar dados, de forma a constituírem uma amostragem que conduza a uma visão ampla das ocorrências de integração entre texto verbal e texto imagético no *corpus*.

Uma visão do todo visa dar substância a uma reconstrução interpretativa válida, isto é, somente tendo identificado as ocorrências de integração intermodal presentes no *corpus* e decidido quais dessas ocorrências devem ser analisadas é que será possível proceder à análise.

Demo (2008, p. 62) propõe e explica o termo *contraleitura*: "ler nos confrontando, para levar a sério a quem lemos". Esse confrontar-se deve certamente ser possibilitado pela organização e escolha precisa de elementos que compõem o todo.

Os procedimentos quantitativos básicos aqui mencionados envolvem os processos de selecionar, numerar e nomear diferentes itens imagéticos e também verbais que venham a construir sentido, melhor contextualizando o objeto de análise no Caderno do Aluno, de forma a se buscar maior acuidade ao visualizar a proporção de ocorrências de integração intermodal no Caderno do Aluno em relação à quantidade total de páginas.

Foi elaborado para isso o Quadro 4, que contém informação sobre a estrutura geral do caderno do Aluno, incluindo itens a serem analisados e itens que não serão analisados. O objetivo deste quadro é prover um panorama dos dois volumes do Caderno do Aluno, o material didático que serve como base para este trabalho.

Quadro 4: Contabilização de Conteúdo

TIPO DE INTEGRAÇÃO INTERMODAL	VOLUME 1	VOLUME 2	TOTAL
Total de páginas (capa e contracapa incluídas)	66	62	128
Caixa de texto "Caderno"	11	5	16
Caixa de texto "Jornal"	2	5	7

Caixa de texto "Web"	2	0	2
Tabelas	8	11	19
Integração selecionada para análise	3	4	7

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

Constatou-se, por meio desse levantamento de dados quantitativos, que as ocorrências de integração imagem-verbiagem no *corpus* ocorrem majoritariamente por meio de caixas de texto e tabelas, conforme pode ser observado no Quadro 4. Vale mencionar que não foram encontradas ocorrências de charges, cartuns, tiras humorísticas ou anúncios publicitários, gêneros comuns nos LDs publicados por editoras estrangeiras ou aprovados pelo PNLD para o EM.

Uma vez completo esse procedimento quantitativo básico, o passo seguinte é propor uma análise qualitativa dos trechos selecionados para análise, para que se possa “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), ou seja, produzir compreensão e explicação. Morin (2004, p.21), ao discorrer sobre as palavras de Montaigne "mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia" diz:

O significado de uma "cabeça bem cheia" é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma "cabeça bem-feita" significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

A análise de cunho qualitativo deste trabalho pretende, portanto, dar sentido aos saberes aqui contidos, de maneira que os dados encontrados venham a corroborar o raciocínio dedutivo, e tragam “princípios organizadores que permitam *ligar os saberes e lhes dar sentido*” (Morin, 2004, p. 21 grifo nosso). Esperamos, por meio das teorias que se ocupam da multimodalidade, dar sentido ao objeto de análise e sua utilização por alunos e professores para, por fim, responder as perguntas de pesquisa que norteiam esta dissertação.

As respostas serão obtidas, majoritariamente, tendo como base a ADMSF (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), com foco na metafunção textual, e seus sistemas subjacentes, isto é, ocupando-se da realização dos significados no espaço visual. Também lançamos mão do conceito de dado e novo presente na GDV, conforme o Quadro 5 mostra:

Quadro 5: Categorias de Análise

METAFUNÇÃO	CATEGORIAS
Textual (ADMSF)	<i>Layout</i>
	Enquadramento
	Foco
Composicional (GDV)	Dado/Novo

Fonte: Adaptado de Holanda (2013, p. 102)

A informação contida no Quadro 5 refere-se às categorias presentes na análise, associadas à metafunção correspondente: a metafunção textual na ADMSF, que mantém a mesma terminologia advinda da LSF; e recontextualizada para composicional, na GDV. São, essencialmente, metafunções que se ocupam de entender a composição visual do espaço e a interação entre os diferentes modos presentes na página.

## 2.6 Síntese do capítulo

Neste capítulo foi feita a apresentação dos objetivos e das perguntas de pesquisa, a motivação para seleção e a composição do *corpus*, bem como uma breve contextualização histórica do LD de inglês no Brasil e também do Caderno do Aluno. Foram também apresentados os procedimentos para análise de dados e as teorias utilizadas.

Feita a apresentação do *corpus* e da metodologia de pesquisa, passamos ao capítulo de

análise e discussão de dados, onde os dados serão apresentados e discutidos a partir dos princípios teóricos apresentados no capítulo de Fundamentação Teórica e de acordo com os princípios metodológicos aqui apresentados.

### **CAPÍTULO III**

#### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Neste capítulo serão apresentados os dados utilizados para esta pesquisa e a análise do *corpus* selecionado, bem como uma breve discussão dos resultados. A análise será realizada conforme o arcabouço teórico previsto no capítulo de Fundamentação Teórica e principal-

mente a partir dos princípios da ADMSF de Painter, Martin e Unsworth (2013) com suas opções de *layout*, enquadramento e foco, tendo em vista o interesse deste trabalho na integração intermodal, isto é, como os modos visual e verbal integram-se para construir sentidos. Teorias relacionadas, tais como a GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), o conceito de Multimodalidade de Kress (2010) e a SS (HODGE; KRESS, 1988) também serão relevantes em nossa discussão.

Cabe lembrar que a GDV e a ADMSF são teorias que tomam por base a LSF de Halliday (1985, 1994) e que recontextualizam as metafunções ideacional, interpessoal e textual propostas pelo autor. Na GDV, as metafunções são reconfiguradas para representacional, interacional e composicional. A GDV, dessa forma, embora advinda de uma teoria linguística, evita simplesmente importar conceitos como a sintaxe, a semântica e a pragmática para o campo do visual. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 19), "língua e comunicação visual podem ser utilizados para realizar os mesmos sistemas de significados fundamentais que constituem a nossa cultura, mas cada um o faz por meio de formas específicas, diferentemente e independentemente"<sup>24</sup>, ou seja, cada modo semiótico realiza significados em suas potencialidades.

Embora na GDV haja preocupação em se reconfigurar a terminologia, isso não ocorre na ADMSF, que mantém a terminologia original da LSF para nomear as metafunções. De acordo com os autores (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 7), isso ocorre para "oferecer uma base de continuidade metafuncional através de várias modalidades de comunicação [...] o que não implica, no entanto, impor categorias gramaticais verbais aos dados visuais."<sup>25</sup>

A metafunção textual (composicional, na GDV), é a metafunção que possibilita um estudo da composição do espaço visual e, uma vez que se visa melhor compreender a sinergia entre texto verbal e texto imagético, é por meio dela que o objeto de análise será estudado.

Além disso, a análise de *layout* por meio da ADMSF é a mais adequada, por dois outros motivos: (1) provê a possibilidade de revelar aspectos fundamentais da integração

---

<sup>24</sup> No original: "language and visual communication can both be used to realize the 'same' fundamental systems of meaning that constitute our cultures, but that each does so by means of its own specific forms, does so differently, and independently."

<sup>25</sup> No original: "foreground metafunctional continuity across various modalities of communication, [...] This does not, however, imply that we will impose verbal grammatical categories on the visual data."

intermodal que ocorre no *corpus* selecionado: tipos de *layout*, tipos de foco e tipos de enquadramento; e (2) as oportunidades para análise de *layout* são também as mais recorrentes no *corpus*, haja vista a presença reduzida de elementos privilegiados nas análises de metafunção interpessoal (interacional, na GDV) e de metafunção ideacional (representacional, na GDV), tais como atores, vetores, contato ou distância social.

### 3.1 O Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens

O Caderno do Aluno - Inglês/Linguagens, que será referido daqui por diante apenas como Caderno do Aluno de Inglês, por ser o nome como é comumente utilizado nas escolas, é resultado de uma política introduzida pela Secretaria da Educação de São Paulo, o programa SPFE, conforme mencionado na seção 2.3.2 O Caderno do Aluno. O objetivo desse programa é o de unificar o currículo escolar em todo o estado, conforme informação encontrada no *website* da instituição:

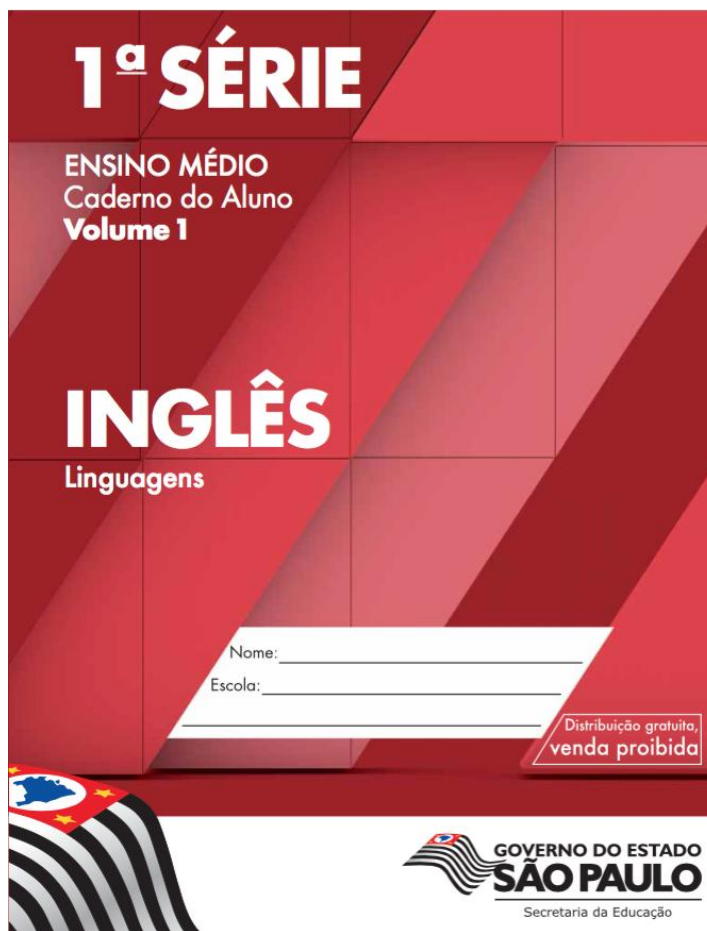
O São Paulo Faz Escola tem como foco unificar o currículo escolar para todas as mais de cinco mil escolas estaduais. O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos.

Com o São Paulo Faz Escola, educadores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio recebem o material de apoio, composto pelos cadernos do Professor e do Aluno, que são organizados por disciplina, ano e bimestre. O material é disponibilizado nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Filosofia, Química, Física, Biologia, Inglês, Geografia, Sociologia, Arte e Educação Física.<sup>26</sup>

O Caderno do Aluno de Inglês, do primeiro ano do Ensino Médio, edição 2014-2017, é composto por 2 volumes. O Volume 1, cuja capa é reproduzida na Figura 25, tem 66 páginas numeradas, e o Volume 2 tem 62 páginas numeradas, totalizando 128 páginas, divididas em três temas e contendo um total de 16 situações de aprendizagem.

Figura 25: Capa do Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês

<sup>26</sup> Informação disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em 29/10/2017







Fonte: Caderno do Aluno de Inglês

Os dois volumes do material são organizados ao redor de temas que proveem um contexto social, e têm diversas situações de aprendizagem relacionadas a cada tema, situando as atividades no contexto dado. As situações de aprendizagem são apresentadas em seções chamadas *Situated Learning* (Aprendizagem Situada). Há outras subdivisões comuns aos dois volumes, são elas: *Learning Targets* (Alvos de Aprendizagem); *Homework: Focus on Language* (Lição de casa: Foco na Linguagem); *Learn More* (Aprenda Mais); *Learn to Learn* (Aprenda a Aprender); *Vocabulary Log* (Registro de Vocabulário); *Instant Language* (Linguagem Instantânea) e *Can-do Chart* (Tabela de Habilidades).

Quadro 6: Seções do Caderno do Aluno

SEÇÃO	MINIATURA
-------	-----------



<i>Learning Targets</i>	 <p><b>LEARNING TARGETS</b></p> <p>Neste Caderno, você fará atividades relacionadas a dois temas: 1) <i>English around the world: cultural interactions</i> e 2) <i>Newspapers – Part I</i>. Essas atividades vão ajudá-lo a:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descobrir em que países a língua inglesa é falada como língua oficial.</li> <li>2. Compreender por que a língua inglesa é considerada uma língua internacional.</li> <li>3. Reconhecer o gênero de um texto.</li> </ol>
<i>Situated Learning</i>	<p>Inglês – 1ª série – Volume 1</p> <hr/> <p>THEME 1 ENGLISH AROUND THE WORLD: CULTURAL INTERACTIONS</p>  <p>SITUATED LEARNING 1 WHERE ENGLISH IS SPOKEN: FACTS AND FIGURES</p>
<i>Homework: Focus on Language</i>	<p>Inglês – 1ª série – Volume 1</p> <hr/>  <p>HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1</p> 

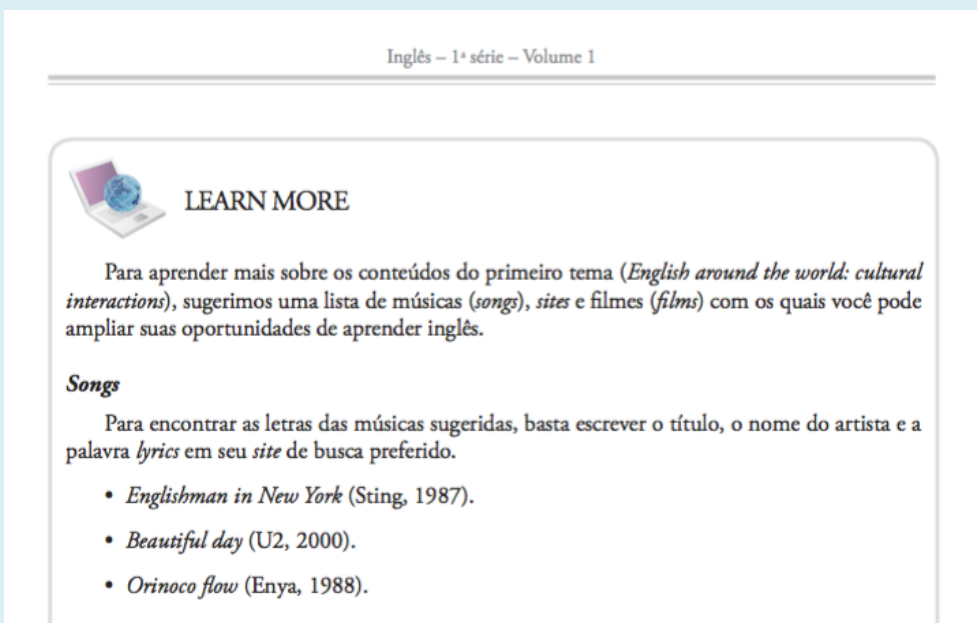
Fonte: Caderno do Aluno Volume 1

Cada volume abre com uma página de *Learning Targets*, são 20 alvos no Volume 1 e 21 alvos no Volume 2. Esses objetivos de aprendizagem devem ser atingidos por meio das atividades propostas nas seções de *Situated Learning*, que trazem atividades de diversos tipos, tais como leituras, questionários e *puzzles*. Há também sugestão de atividades para lição de casa, identificadas como *Homework: Focus on Language*, com atividades de lição de casa correspondentes a cada *Situated Learning*, salvo, tanto no Volume 1 como no volume 2, as seções *Situated Learning* 4 e 8, que propõem atividades voltadas para o desenvolvimento da competência escritora. Essas seções do material são exibidas no Quadro 6.

O Quadro 6 traz seções essenciais, especialmente a seção *Situated Learning*, onde se encontram, de fato, os conteúdos e atividades referentes ao tema central que esteja sendo foco no momento.

Dentre as seções mencionadas, o final de cada um dos volumes traz cinco seções que parecem voltadas a estudo autônomo: *Learn More*, *Learn to Learn*, *Vocabulary Log*, *Instant Language*, e *Can-do Chart*.

Quadro 7: Seções ao final de cada Volume do Caderno do Aluno

SEÇÃO	CONTEÚDO E MINIATURA
<i>Learn More</i>	<p>Sugestões de músicas, <i>websites</i> e filmes ligados aos temas explorados no material.</p> 
	<p>Aborda o processo de aprendizagem, por meio de sugestões de uso de dicionário por exemplo, e questões para reflexão sobre o processo.</p>

## Learn to Learn

Inglês – 1ª série – Volume 1



## LEARN TO LEARN

## Using a bilingual dictionary

Agora você vai aprender um pouco mais sobre como usar o dicionário para estudar inglês.

Material necessário: vamos precisar de um dicionário bilíngue (inglês-português-inglês).

Obs.: se você não tiver um dicionário, use o da biblioteca da sua escola ou peça um emprestado a um colega ou parente.

1. Um verbete de dicionário contém várias informações, além dos significados de uma palavra: a classe gramatical à qual a palavra pertence, os diferentes contextos de uso e as formas flexionadas, entre outras. Estude os verbetes a seguir.

**work** /wɜ:rk/ 1 *s* [não contável] trabalho: *to go to work* ir para o trabalho 2 *s* obra: *the complete works of Dante* as obras completas de Dante 3 *vi* (pret, pp **worked**) trabalhar: *to work as a clerk* trabalhar como balconista 4 *vi* (mec) funcionar: *the watch isn't working* o relógio não está funcionando 5 *adj* **working** de trabalho: *working hours* horário de trabalho.

Uma área feita para que o aluno possa registrar o vocabulário que considerou relevante em cada *Situated Learning*.

Vocabulary  
Log

Inglês – 1ª série – Volume 1



## VOCABULARY LOG



Aqui você vai registrar o vocabulário que aprendeu nas *Situated Learning* 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8. Escolha duas palavras ou expressões de cada situação e escreva cada uma delas no campo 1 (*My word or expression*). No campo 2 (*Definition or translation*), você anota uma definição ou tradução para a palavra. Depois, no campo 3 (*Association, example or picture*), escreva algo ligado à primeira palavra ou dê um exemplo; você também pode fazer uma ilustração nesse espaço. No campo 4 (*Sentence from the text*), você anota a frase em que a palavra apareceu no Caderno.

## Situated Learning 1

<p>Definition or translation ②</p>	<p>① My word or expression</p>	<p>③ Association, example or picture</p>
<p>④ Sentence from the text</p>		

Instant Language

Uma seção de sistematização de pontos gramaticais

Inglês – 1ª série – Volume 1

INSTANT LANGUAGE

Nesta seção de seu Caderno, você encontra alguns conteúdos linguísticos sistematizados em tabelas para auxiliá-lo em seu trajeto de aprendizagem da língua inglesa. Você pode usar essas tabelas como um material de referência e consultá-las mesmo quando estiver utilizando outros volumes e até estudando em outras séries do Ensino Médio!

Some uses of -ING forms in English

Progressive form of verbs:

You are working very hard.

Verbs after prepositions:

She is thinking **about** taking a trip to Germany.  
She looks forward **to** meeting you.

Adjective:

Jamaica is an English-speaking country.

Noun:

Swimming is good for your health.

Can-do Chart

O aluno é convidado a refletir e avaliar quão bem consegue se sair em cada competência/habilidade contida no material

Inglês – 1ª série – Volume 1

Can-do Chart

Competências/habilidades	Consigo	Consigo, mas com ajuda	Ainda não consigo
1. Leitura (organização macrotextual): reconhecer o gênero de um texto.			
2. Leitura: localizar informações específicas em um texto.			
3. Leitura (vocabulário): relacionar tópicos a vocabulário pertinente.			

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês

Os trechos presentes no Quadro 7, comuns aos dois volumes do Caderno do Aluno de Inglês, parecem querer prover um momento de desenvolvimento de autonomia do aluno, pois oferecem sugestões de fontes de conteúdo extra, explicações gramaticais, espaço para gravar vocabulário e uma tabela para manter atenção ao próprio progresso.

A organização dos conteúdos principais, portanto, segue a organização de tema (o contexto social), e situações de aprendizagem chamadas *Situated Learning*, que trazem o conteúdo e as atividades pertinentes a cada tema. A organização do Caderno do Aluno de Inglês pode ser vista na Quadro 8.

Quadro 8: Organização interna do Caderno do Aluno de Inglês

CADERNO DO ALUNO DE INGLÊS		
VOLUME	THEME	SITUATED LEARNING
VOLUME 1	1 English around the world: Cultural Interactions	1 - Where English is spoken: Facts and Figures
		2 - Intercultural Studies 1
		3 - Intercultural Studies 2
		4 - An Intercultural Study Program in Brazil
	2 Newspapers Part 1	5 - News and Newspaper Sections
		6 - Finding What You Need
		7 - Newspaper Readers
		8 – Headlines
		9 - Headlines For a Class or School Newspaper
VOLUME 2	1The Entertainment	1 - Entertainment- Horoscopes

	Section: Newspapers	2 - Entertainment - Crossword Puzzles
		3 - Entertainment - Leisure and Culture
		4 - School Paper - Entertainment Section
	2 Newspapers: News Stories, Headlines and Leads	5 - News Stories
		6 - News Stories - Focus on Lead Paragraphs
		7 - Writing Headlines and Lead Paragraphs
		8 - Putting together a School or class Newspaper

Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

Os conteúdos das seções mostradas no Quadro 8 parecem estar alinhadas com a teoria de Aprendizagem Situada; é digno de nota que as seções *Situated Learning* trazem à mente, tanto na nomenclatura, como no conteúdo, a teoria de Aprendizagem Situada, de Lave, conforme informado por Almeida (2014). A teoria de Aprendizagem Situada se contrapõe à noção de separação da cognição do mundo social e de conhecimento consistindo em estruturas internas, independentes do indivíduo. Ao invés disso, entende que a aprendizagem está distribuída entre os participantes. Não no ato de uma pessoa, mas organizada socialmente.

As seções de *Situated Learning* presentes nos dois volumes do Caderno do Aluno de Inglês parecem buscar um alinhamento com esse ideal de aprendizagem social, não separada do mundo social, pois trazem elementos que se supõem comuns ao meio sociocultural do público-alvo: entretenimento, horóscopo e jornal da escola. Ademais, em diversos momentos, as atividades sugerem discussões entre os aprendentes.

Além disso, há textos que evidentemente tencionam despertar o interesse do aprendente para o mundo anglófono. Um exemplo disso é a seção *Situated Learning 2* do

Volume 1, que contém uma atividade de leitura sobre o programa *Jovens Embaixadores*,<sup>27</sup> uma iniciativa social da Embaixada do Estados Unidos que tem como objetivo promover intercâmbio cultural entre jovens, e que premia jovens brasileiros com uma viagem aos Estados Unidos. Pode-se dizer, portanto, que o tom geral do Caderno do Aluno é de buscar aproximar o estudo de Língua Estrangeira à realidade sociocultural do aluno e expandir seus horizontes.

### 3.2 Critérios de análise: *layout*, enquadramento e foco

Como dito no capítulo de Metodologia, o recorte feito no *corpus*, visando a realização deste estudo, foi delimitado também pela própria quantidade de eventos de integração intermodal que ocorrem no Caderno do Aluno de Inglês.

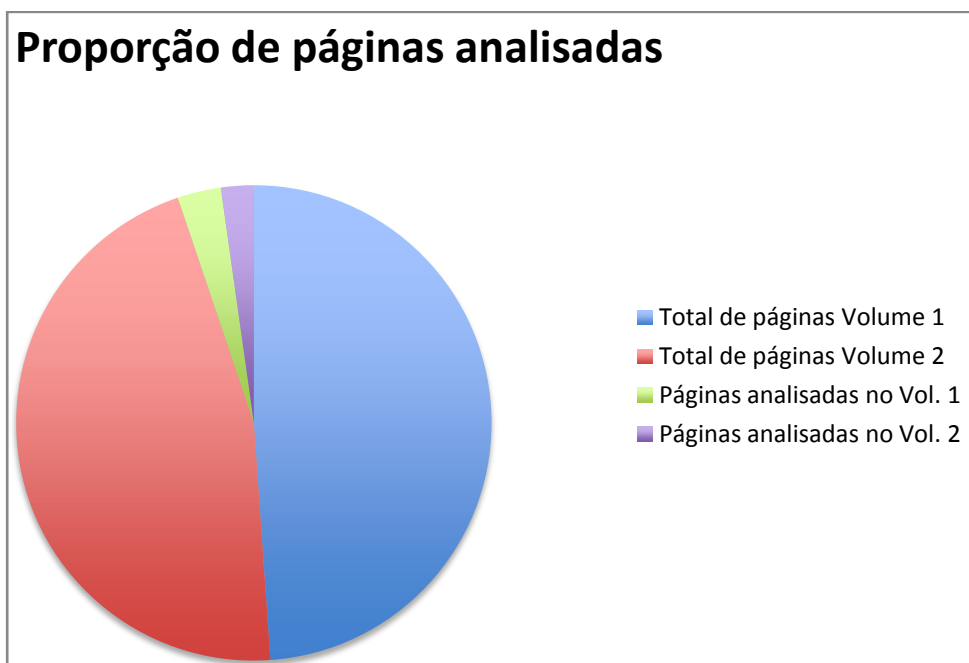
Tendo em vista o interesse do trabalho em analisar e descrever os aspectos de integração intermodal, foram tomados como aspectos mais relevantes para a realização deste trabalho, a presença de *layout*, de foco e de enquadramento previstos pela ADMSF, e desconsiderados eventos de multimodalidade decorrentes de tipografia, ou somente da presença de tabelas, ou figuras geométricas, pois essas requerem outro olhar, como uma análise tipográfica ou de elementos decorativos na página.

O Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês tem 66 páginas, das quais quatro foram selecionadas para análise. O Volume 2 tem 62 páginas, das quais três foram selecionadas para análise, ou seja, de um total de 128 páginas, 7 foram selecionadas para análise, representando 6% do material.

#### Gráfico 1: Contabilização das páginas

---

<sup>27</sup> Informação disponível em: <https://br.usembassy.gov/pt/education-culture-pt/programa-jovens-embaixadores/>. Acesso em 25/10/2017



Fonte: Elaborado pelo autor com base no *corpus*

A página 17 do Volume 2 (Figura 26) traz a reprodução de uma página de revista, o que não justifica análise, pois não se trata de imagem produzida para o Caderno do Aluno de Inglês.

A análise será apresentada página por página e as seções serão organizadas de acordo com três critérios, de acordo com o previsto na ADMSF (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), a saber: (1) ocorrências de tipo de *layout*, depois (2) tipos de enquadramento e, por fim, (3) tipos de foco. O enfoque escolhido será na Composição Visual do Espaço, buscando entender, principalmente, como a metafunção textual contribui para construir significados no Caderno do Aluno de Inglês .

Figura 26: Reprodução de material contida no *corpus*





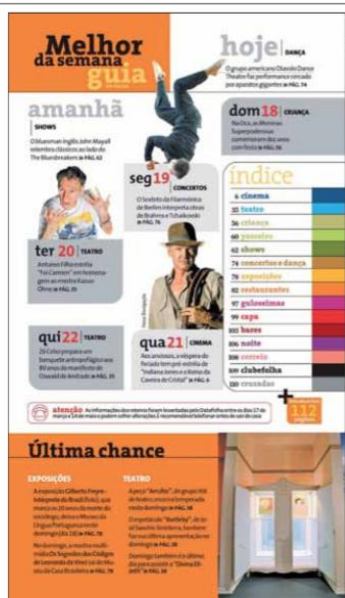
### SITUATED LEARNING 3 ENTERTAINMENT – LEISURE AND CULTURE

1. Take a quick look at this newspaper page written in Portuguese. Then answer:

a) What newspaper section is it taken from?

b) Was it taken from a local small town newspaper? How do you know?

c) Who are the target readers of the page?



17

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês - Volume 2

### 3.2.1 Opções de *layout*

As opções de *layout* previstas na ADMSF partem de duas possibilidades principais: *layout* integrado ou *layout* complementar. O *layout* integrado é aquele em que verbiagem e imagem ocupam o mesmo espaço na página, formando uma unidade visual, com a mesma cor de fundo. No *layout* complementar, a verbiagem e a imagem estão em espaços distintos (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 94-99), de forma a serem lidas cada uma em seu espaço na composição.

As ocorrências de *layout* encontradas no *corpus* foram do tipo integrado [expandido: instalado: colocalizado] e integrado [expandido: instalado: incluído]. Conforme Quadro 9, adiante.

Quadro 9: Síntese das opções de *layout* encontradas no *corpus*

TIPO DE <i>LAYOUT</i>	TIPIFICAÇÃO
Integrado [expandido: instalado: colocalizado]	Imagem e verbiagem ocupam mesmo espaço na página, verbiagem e imagem ocupam espaço em branco como fundo
Integrado [expandido: instalado: incluído]	Imagem e verbiagem ocupam mesmo espaço na página, verbiagem sobre imagem
Complementar [descendente: verbiagem privilegiada: adjacente]	Imagem e verbiagem ocupam espaços distintos, eixo vertical, preponderância de verbiagem, imagem e verbiagem adjacentes
Complementar [descendente: verbiagem privilegiada: interpolado: imagem medial]	Imagem e verbiagem ocupam espaços distintos, eixo vertical, preponderância de verbiagem, verbiagem-imagem-verbiagem

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.1.1 *Layout* integrado

Neste tópico serão apresentadas as ocorrências *layout* do tipo integrado [expandido: instalado: colocalizado] (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 99), juntamente a uma descrição e discussão sobre o contexto em que a ocorrência desse tipo de *layout* foi encontrada.


A Figura 27 traz sete bandeiras arranjadas em duas colunas verticais, a da esquerda com quatro bandeiras e da direita com três bandeiras. Todas têm as mesmas dimensões e estão perfeitamente alinhadas, possivelmente buscando sinalizar uma relação de igualdade.

Figura 27: Página 06, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês


Inglês – 1ª série – Volume 1


---


THEME 1  
ENGLISH AROUND THE WORLD: CULTURAL INTERACTIONS


 SITUATED LEARNING 1  
WHERE ENGLISH IS SPOKEN: FACTS AND FIGURES


1. Work in groups and study the following flags (they all represent countries where English is spoken as a first language). Then discuss this question in Portuguese: Do you know their names?


a) 


b) 

c) 

d) 

e) 

f) 

g) 

6

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês Volume 1

Conforme propõem Painter, Martin e Unsworth (2013), o tipo de *layout* em que imagem e verbiagem são dispostos juntos, formando uma unidade verbovisual é o *layout* do tipo integrado. A Figura 27 corresponde a esse tipo de *layout*, pois notamos uma letra abaixo de cada bandeira. Além disso, embora a atividade não traga no enunciado instruções para o preenchimento do espaço abaixo de cada bandeira com o nome do país correspondente, a própria integração intermodal sugere fortemente que esse é o objetivo da atividade. Depois de feito isso, o *layout* estará completo e mais evidente como integrado.

Um outro ponto a se considerar é que não há a presença de locução, ideia ou barulho, o que indica que o *layout* não pode ser do tipo projetado, mas sim expandido. Caracteriza-se, assim, como *layout* do tipo integrado [expandido].

Sabemos, ainda, baseados na teoria proposta (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013), que nos casos em que a imagem e a verbiagem partilham o mesmo espaço em branco, a opção caracterizada é do tipo [instalado: colocalizado]. Essas informações caracterizam, portanto, o *layout* na Figura 27 como sendo do tipo integrado [expandido: instalado: colocalizado], ou seja, imagem e verbiagem formando uma unidade visual, ocupando um mesmo espaço na composição, com a mesma cor de fundo.

Reiteramos que abaixo de cada bandeira há uma letra e uma linha, o que por si só seria suficiente para caracterizar o *layout* integrado [expandido: instalado: colocalizado], mas essa composição ficará ainda mais evidente uma vez que o aluno atender à proposta da atividade e preencher o espaço (a linha ao lado de cada letra), com o nome do país a que cada bandeira corresponde, em língua inglesa, uma vez que as instruções estão nessa língua. Isso sugere que se espera e se antecipa participação ativa do aluno.

Ao pensarmos o livro didático como suporte para construção de conhecimento, parece apropriado que a participação do aluno seja ativa a ponto de ser ele o responsável por completar o *layout*, especialmente em se tratando ainda de um momento de apresentação do conceito, não um momento de prática. A própria atividade sugere uma discussão entre os alunos, o que é evidência de uma tentativa de promover interação entre o material didático e o aluno, bem como entre o grupo de alunos, que devem trabalhar juntos para completar a atividade.

A Figura 28 utiliza o contorno de uma árvore para representar relações de hiperônimo e hipônimos: a palavra *newspaper* escrita no tronco, em letras maiúsculas, é o hiperônimo e diversas palavras que se referem aos cadernos de um jornal tomam a função de hipônimos. As palavras estão espalhadas por onde estariam galhos e folhas da árvore, de forma a deixar explícita a relação jornal/partes de um jornal. A ideia é complementada por setas que vão desde o tronco até as extremidades do contorno da copa, ou até a palavra desejada. Embora a seta possa trazer a ideia de vetor, não há processo ou atores, o propósito dessa seta, portanto, é construir significado através de diferentes modos semióticos.

Cada seta se estende desde o tronco da árvore, que contém a palavra *newspaper*, até uma outra palavra que designa uma seção do jornal. Essa disposição dos elementos, de imagem ligando verbiagem a verbiagem constitui o que Kress e van Leeuwen (2016, p. 39) chamam de significado transdutivo: a construção de significado feita através de diferentes


modos semióticos. No caso da Figura 28, é claro o papel da seta: uma imagem que conduz à verbiagem, explicando a relação entre os itens textuais verbais.

Figura 28: Página 28, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês

Inglês – 1ª série – Volume 1

---

THEME 2  
NEWSPAPERS – PART 1

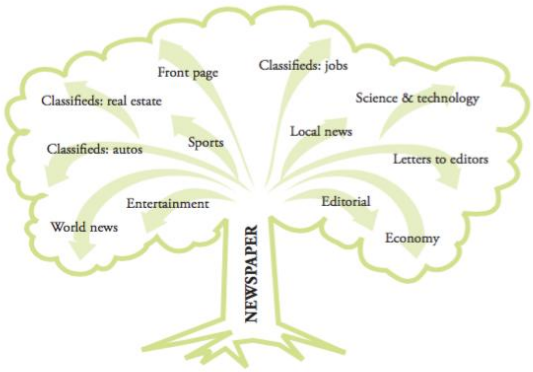
 SITUATED LEARNING 5  
NEWS AND NEWSPAPER SECTIONS

1. Newspapers – online or printed – are organized in different sections. Below you have the names, in English, of some of these sections. Get together in groups, leaf through a local printed newspaper (written in Portuguese) and see if you can find the corresponding sections in it. Then answer: Are there any other sections in the newspaper you analyzed whose names are not on the list?

---



---



2. Now decide which newspaper section listed in Activity 1 you should read in order to find:

- the main news articles in a newspaper \_\_\_\_\_
- market and economic trends \_\_\_\_\_
- the newspaper opinion on a recent debate \_\_\_\_\_
- readers' opinions on a recent debate \_\_\_\_\_
- cars for sale \_\_\_\_\_

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês - Volume 1

O *layout*, na Figura 28, novamente é do tipo integrado [expandido: instalado: colocalizado], pois exibe imagem e verbiagem ocupando o mesmo fundo e, nesse exemplo, combinando diferentes *affordances* de cada modo para compor um mapa conceitual que representa o que compõe um jornal. O termo *affordance* é utilizado por Kress (2010, p. 92) para referir as potencialidades do modo semiótico. "Nas abordagens multimodais à semiótica social, uma suposição absoluta é que os modos tem diferentes *affordances*: a fala e a escrita,

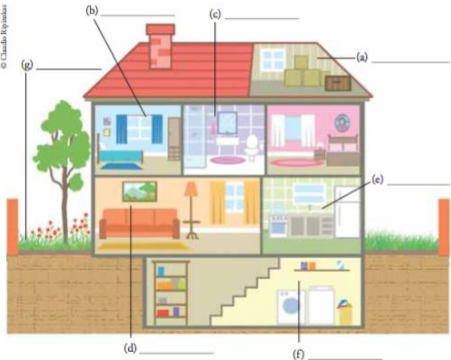
por exemplo, 'nomeiam'; a imagem 'retrata'...<sup>28</sup>". Utilizamos a palavra *affordance*, portanto, para indicar o que é possível realizar por meio de um modo semiótico.

A atividade da Figura 29 tem o claro objetivo de propiciar prática de vocabulário referente aos cômodos da casa. Trata-se de uma imagem do corte transversal de uma casa, assemelhando-se a uma planta arquitetônica, acrescida de ilustrações de objetos típicos de cada parte da casa. Abaixo da imagem, há colunas e linhas de letras que formam um jogo de caça-palavras. Para completar a atividade, deve-se encontrar o nome dos cômodos no caça-palavras e escrever o nome do cômodo no local indicado.

Figura 29: Página 36, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês

Inglês – 1ª série – Volume 1

2. Find the words to label the parts of the house.



C	W	A	F	G	H	J	K	L	O
K	I	T	C	H	E	N	X	I	V
Z	Q	T	E	R	T	G	B	V	X
E	A	I	Q	X	S	W	C	I	W
D	Z	C	N	H	Y	B	M	N	Z
J	U	K	I	L	O	R	E	B	G
P	L	M	L	U	R	D	B	R	J
Y	J	B	A	T	H	R	O	O	M
W	S	C	U	R	F	O	Z	O	S
R	F	V	N	N	Y	O	P	M	E
C	D	T	D	B	H	M	N	P	G
A	S	D	R	F	G	H	N	K	L
M	N	B	Y	A	R	D	V	C	P

LITERARY MOMENT

"Tyger, Tyger, burning bright  
In the forests of the night,  
What immortal hand or eye  
Could frame thy fearful symmetry?"  
BLAKE, William. *Songs of experience*.

36

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês - Volume 1

<sup>28</sup> No original: "In social semiotic approaches to multimodality it is an absolute assumption that modes have different affordances; speech and writing, for instance, 'name'; image 'depicts'..."


Similarmente ao que ocorreu na Figura 27 (cf. página 87), o todo da composição não está totalmente completo como um *layout* do tipo integrado, sendo que a participação do leitor é que levará a composição à sua completude. Apesar disso, as letras que estão presentes junto à imagem da casa são parte da verbiagem presente e já caracterizam o *layout*, mesmo anteriormente à participação do aluno. Por conta disso, o tipo do *layout* é integrado: [expandido: instalado: colocalizado].

Presente na página está também um quadro intitulado "Literary moment", que contém os primeiros versos do poema "The Tyger" de William Blake. Ainda que descontextualizado, faz parte da composição e percebe-se a intenção de trazer um elemento literário à atenção do leitor.

Figura 30: Página 12, Volume 2 do Caderno do Aluno de Inglês

Inglês – 1ª série – Volume 2

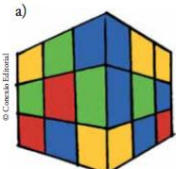
---




**SITUATED LEARNING 2**  
ENTERTAINMENT – CROSSWORD PUZZLES

1. A puzzle is a problem or enigma that challenges our capacity to find solutions. Match the illustrations to the types of puzzles.


a)




b)



c)



d)



( ) Crossword puzzle
( ) Jigsaw puzzle
( ) Sudoku puzzle
( ) Rubik's cube

O objetivo da atividade apresentada na Figura 30 é, mais uma vez, apresentar uma relação entre hiperônimo e hipônimos. Desta feita o conceito de *puzzle* é o hiperônimo, sendo os hipônimos o cubo de Rubik, o jogo de Sudoku, um quebra-cabeças e um jogo de palavras-cruzadas. O que faz a integração intermodal eficiente, nesse caso, é o fato de que todos esses passatempos tem a palavra *puzzle* no nome, exceto o cubo de Rubik. Ainda assim, é possível estabelecer essa relação, haja vista o agrupamento dos elementos.

Mais uma vez, o *layout*, por si só deve levar o aluno a escrever algo na página, sem que haja instrução clara para isso, pois o espaço em branco entre os parênteses que estão ao lado do nome de cada passatempo carregam em si a ideia de incompletude, o que deve impelir ação por parte do leitor.

O *layout* é integrado [expandido: instalado: colocalizado]. Assim como nos exemplos anteriores, há imagem e verbiagem ocupando um mesmo fundo. Novamente, o *layout* estará totalmente finalizado somente após a intervenção do aluno, que deve sinalizar a correspondência entre imagem e verbiagem ao escrever a letra correspondente ao jogo no espaço reservado para isso, e/ou escrever o nome do passatempo ao lado da letra mais próxima à imagem dele.

A próxima ocorrência de integração multimodal é o exercício 2 da página 30 do Caderno do Aluno. A atividade propõe a prática de um ponto gramatical, o passado contínuo (*past continuous*). A fim de realizar a atividade, o aluno terá de realizar a leitura de uma imagem e também completar frases relacionadas à imagem.

O conteúdo imagético retrata uma sala de aula em que os alunos realizam algumas ações, tais como pentear os cabelos ou fazer uma leitura. Isso significa que nessa imagem há atores e processos, no entanto, a intenção desse modo semiótico é o de interagir com a verbiagem para fins de prática gramatical, não há interação clara entre os atores. Para que a tarefa seja realizada, o aluno precisará identificar o processo realizado por cada ator e nomear o processo, de acordo com a lista de verbos oferecida no exercício e, por fim, completar as enunciações.

O *layout*, considerando-se o todo do exercício 2, contém imagem e verbiagem dividindo um mesmo fundo branco, o que caracteriza o *layout* do tipo integrado. Esse tipo de *layout* é tornado mais claro quando ponderamos o fato de que, diferentemente dos casos anteriores de integração intermodal analisados, nota-se a presença dos nomes dos atores na



imagem, ou seja, verbiagem sobre imagem, o que caracteriza *layout* do tipo integrado: [expandido: instalado: incluído].

Figura 31: Página 30, Volume 2 do Caderno do Aluno de Inglês

Inglês – 1ª série – Volume 2

---

c) I tried to talk to you for hours this morning, but your line was always busy!

( ) Sorry! I talked to my boyfriend, you know...

( ) Sorry! I talk to my boyfriend, you know...

( ) Sorry! I was talking to my boyfriend, you know...


d) Didn't they hear the doorbell?

( ) No, they rehearsed and played real loud music.

( ) No, they were rehearsing and playing real loud music.

( ) No, they rehearsed and were playing real loud music.

2. What were the students doing when the teacher arrived? Fill in the blanks to describe the picture. Use the verbs in the box in the past continuous.



do – comb – talk – read – take

a) Sally \_\_\_\_\_ her hair.

b) John \_\_\_\_\_ a magazine.

c) Brian and Maggie \_\_\_\_\_ a nap.

d) Kate \_\_\_\_\_ on the cell phone.

e) Sandy and Mark \_\_\_\_\_ their homework.

3. **Past simple or past continuous?** Choose the correct form of the verbs in the sentences below.

a) It **didn't rain/wasn't raining** when the car accident **happened/was happening**.

b) The lights **went/were going** out when they **did/were doing** the test.

c) Jack and Jane **didn't watch/weren't watching** TV when their mother **arrived/was arriving**.

30

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês - Volume 2

### 3.2.1.2 *Layout* complementar


A Figura 32 pretende associar quais palavras são mais comumente usadas nos Estados Unidos ou na Inglaterra, para fazerem referência ao mesmo objeto, estabelecendo que há diferenças entre as formas de inglês utilizadas ao redor do mundo, principalmente com respeito à variação regional. Há na página uma tabela com três colunas e oito linhas. Embora

a maioria das tabelas tenham sido ignoradas para análise, essa contém um tipo de integração intermodal que contém integração entre imagem e verbiagem com elementos suficientes para o tipo de análise que é de interesse deste trabalho, portanto, deve estar presente neste capítulo. Na primeira coluna à esquerda estão as representações pictóricas de diversos objetos; na coluna seguinte, o vocábulo mais comumente utilizado para se referir ao objeto nos Estados Unidos; e, na coluna à direita, os equivalentes no inglês britânico.

Figura 32: Página 9, Volume 1 do Caderno do Aluno de Inglês

Inglês – 1ª série – Volume 1








---



HOMEWORK: FOCUS ON LANGUAGE 1

D

1. Study the table. Then read the situations and choose the correct answer.

American x British English: Vocabulary Varieties		
	American English	British English
	elevator	lift
	faucet	tap
	cookies	biscuits
	stove	cooker
	check	bill
	refrigerator	fridge
	movie theater	cinema

9

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês - Volume 1

O *layout* é do tipo complementar: [descendente: verbiagem privilegiada: adjacente]. As representações dos objetos estão todas encapsuladas em células, assim como estão os elementos de verbiagem. Embora ambos os modos semióticos compartilhem o mesmo fundo de cor branca, e apareçam emoldurados, há uma clara divisão de ocupação de espaço: imagem à esquerda e verbiagem à direita. Além disso, a função das células é a de separar, assim como

é a função da utilização de cor de fundo diferente. Essa página demonstra o conceito de dado e novo da GDV de Kress e van Leeuwen (2006).

O conceito de dado e novo é parte do sistema de valor da informação na GDV, que entende que o ideal é retratado na parte superior da página, o real na parte inferior, o dado à esquerda, e o novo à direita. Esse sistema de dado e novo é um eco da noção de tema e rema da LSF de Halliday (1985, 1994).

Observando a Figura 32, tendo em mente essa informação sobre dado e novo, fica claro que é o tipo de instanciamento realizado pela tabela, pois o que já é conhecido e, portanto, de mais fácil compreensão, aparece à esquerda (a imagem do objeto), seguido pelo nome em inglês americano e, por fim, inglês britânico.

Essa parece ser uma atividade feita para servir como construção de conhecimento, a utilização do formato tabela serviu como um dicionário por imagens, de forma que mesmo um leitor que não conheça os correspondentes verbais para cada imagem, tem condições de compreender do que se trata e acrescentar mais palavras ao seu vocabulário.

Considerada como um todo, a Figura 33 é uma página que contém *layout* do tipo complementar, já que separa imagem e verbiagem em diferentes seções com fundo de cores diferentes. Outro aspecto digno de nota, ao se considerar toda a página, é a presença de interpolação, isto é, presença de imagem, verbiagem e imagem. Vista como um todo, portanto, trata-se de um *layout* do tipo complementar [descendente: verbiagem privilegiada: interpolado: imagem medial].

A Figura 33, no entanto, traz um quadro que contém a imagem de um caranguejo na diagonal superior esquerda, ocupando cerca de 1/6 de todo o quadro. Tendo em vista que a unidade padrão é a imagem, e que esse quadro é central na página, faz-se necessário considerá-lo individualmente.

A presença do caranguejo na diagonal superior esquerda é relevante, pois devemos lembrar que, na GDV, a relação entre dado e novo tende a ter a informação com que se tem familiaridade, com o dado, à esquerda (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 179). Isso indica que esse elemento deve contribuir para a construção de significado. Assim como ocorreu na Figura 32, o elemento à esquerda é aquele com o qual o aluno está mais familiarizado, de forma a contribuir para a compreensão do todo formado por outros modos semióticos. Imediatamente à direita da imagem do caranguejo a verbiagem contém informação que

evidencia tratar-se de um dos símbolos do zodíaco. Mesmo para o aluno que ainda não se apropriou do vocabulário necessário para a compreensão total do que diz a página, a interação imagem-verbiagem utiliza o dado para esclarecer o novo, além da escolha de vocabulário no novo, que utiliza palavras da língua inglesa que tem semelhança com os equivalentes em língua portuguesa.

Figura 33: Página 6, Volume 2 do Caderno do Aluno de Inglês

THEME 1  
THE ENTERTAINMENT SECTION: NEWSPAPERS



SITUATED LEARNING 1  
ENTERTAINMENT – HOROSCOPES

1. Read the following texts quickly and answer:

a) Where can you find these texts?

b) Who are the potential readers of these texts?

**Text A: CANCER**



**Symbol:** The crab

**Element:** Water

**Ruling planet:** Moon

**Period:** Jun 21-Jul 22

**Initial profile**

People born under the sign of Cancer are usually intuitive, responsive, aware, family-oriented, shy, understanding, imaginative, conservative and sensitive.

They can also be moody, hostile and touchy, depending on circumstances and the degree of pressure they suffer.

**Text B: CANCER**

You will have to make tricky choices, so double-check your plans and mainly your available cash! Romance will be sweet this month. Work or school won't represent any problem, you may even get a promotion or reward. However, you will need a more down-to-earth approach in all aspects of your life or you won't achieve total success!

Fonte: Caderno do Aluno de Inglês - Volume 2

Na Figura 33, nota-se que o *Text A* se encontra dentro de uma moldura, que embora forme uma unidade verbovisual, traz a imagem em espaço distinto e com cor de fundo

diferente da cor de fundo onde se encontra a verbiagem. Isso caracteriza, dentro dessa moldura, *layout* do tipo complementar.

A disposição dos elementos segue a convenção de leitura do mundo ocidental: da esquerda para a direita, de cima para baixo. A imagem está acima e a verbiagem abaixo, como que dispostas num eixo vertical. Nas ocorrências em que o *layout* complementar é assim formado, ele é do tipo descendente. Trata-se então de *layout* complementar [descendente].

Além da disposição dos elementos na vertical ou na horizontal, observamos que a verbiagem ocupa consideravelmente mais espaço do que a imagem, o que revela o peso de cada item. Neste caso, a verbiagem é privilegiada.

Quanto à ordem em que os elementos são apresentados, no quadro que contém o *Text A* não se nota disposição que lembre o tríptico previsto pela GDV, e que a ADMSF chama de interpolação, que é o arranjo explicado anteriormente, do tipo imagem/verbiagem/imagem, ou verbiagem/imagem/verbiagem. Verificamos que a verbiagem é, portanto, adjacente.

Classificamos o layout contido na moldura *Text A* contida na Figura 33, portanto, como *layout* complementar [descendente: verbiagem privilegiada: adjacente]. É um *layout* que segue o padrão de leitura do mundo ocidental, e em que os elementos estão dispostos de forma a auxiliar a leitura do parágrafo, com a clara intenção de desenvolver a competência leitora, por meio de *layout* e escolha de vocabulário.

### 3.2.2 Enquadramento

Os tipos de enquadramento previstos pela ADMSF (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 103) são divididos em duas categorias principais: restrito e irrestrito. No enquadramento do tipo restrito, há algum tipo de margem envolvendo elementos imagéticos na página, e pode conter também uma moldura para ditos elementos, reforçando a ideia de separação entre o mundo do leitor e o mundo semiótico. No enquadramento do tipo irrestrito, não há barreiras entre o mundo do leitor e o mundo do livro, reforçando a ideia de interação com o material de leitura.

O *corpus* contém as opções de enquadramento irrestrito [descontextualizado: individuado]; irrestrito [descontextualizado: localista]; restrito [refocalizado] e restrito

[margem ambiente], conforme análises nas próximas seções. O Quadro 10, a seguir, retoma os sistemas de enquadramento que foram apresentadas no capítulo de Teoria.

Quadro 10: Síntese das opções de enquadramento encontradas no *corpus*

TIPO DE ENQUADRAMENTO	TIPIFICAÇÃO
Irrestrito [descontextualizado: individuado]	Sem margem, plano de fundo em branco, apenas participantes sem cenário
Irrestrito [descontextualizado: localista]	Sem margem, plano de fundo em branco, cenário mínimo (icônico) atributos simbólicos
Restrito [refocalizado]	Imagem contida por margem
Restrito [margem ambiente]	Imagem contida por margem não branca

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.2.1 Enquadramento irrestrito

Na Figura 27 (cf. página 87), as bandeiras que representam países em que se fala a língua inglesa estão emolduradas por uma linha fina em torno de cada uma delas, como se cada uma formasse seu próprio enquadramento do tipo restrito, no entanto, não é o que o todo da composição revela, pois não há margens. Trata-se de um enquadramento do tipo irrestrito, isto é, sem margens delimitando o todo (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 103). Além disso, não há cenário que contextualize a composição e o plano de fundo é branco, caracterizando o tipo descontextualizado. Os elementos não estão dispostos em qualquer tipo de cenário, ou seja, não pode ser o localista, mas sim individuado. O todo da composição, portanto, configura enquadramento irrestrito [descontextualizado: individuado].

O enquadramento do tipo irrestrito faz dessa página um material de leitura menos separado do mundo do leitor (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 105) e, no caso de uma atividade encontrada em material didático, como é o caso da imagem representada na Figura 27 (cf. p. 87), essa menor separação constitui-se em convite à maior participação do leitor. A integração imagem-verbiagem nessa composição torna evidente qual deve ser a participação do aluno: completar a informação, escrevendo o nome de cada país. Vale salientar que o papel do aluno é claro, mas não há instruções por escrito que solicitem essa ação, o que significa que o *layout* por si só constitui-se em enunciado que instancia essas instruções.

O enquadramento, nessa página, parece reforçar o que as figuras das bandeiras dizem por meio imagético e que pode ser lido como "complete a página com o nome dos países". Esse "dizer", por meio da composição visual demonstra e reitera o que foi dito por Kress e van Leeuwen (2006, p. 19), quando afirmam que cada modo semiótico diz algo de forma própria às suas *affordances*: "Nós partimos da visão de que linguagem e comunicação visual podem ser ambas utilizadas para realizar os 'mesmos' sistemas fundamentais de significados que constituem nossas culturas, mas cada um faz isso por meio de suas próprias formas específicas, diferentemente e independentemente"<sup>29</sup>.

A Figura 30 (cf. p. 91), que traz alguns exemplos de *puzzles* e seus nomes, também é exemplo de enquadramento irrestrito [descontextualizado: individuado], porém, nessa composição há instruções que solicitam que se associe o nome de cada *puzzle* à imagem correspondente. A atividade oferece também, nas instruções, uma definição do que é *puzzle*, conforme segue: "*a puzzle is a problem or enigma that challenges our capacity to find solutions*"<sup>30</sup>. Para a compreensão dessa definição, no entanto, parece ser mais relevante o conhecimento prévio do aluno do que as imagens presentes na página, pois embora a definição contenha palavras próximas das utilizadas em língua portuguesa, não parece procurar estabelecer relação com as imagens presentes.

---

<sup>29</sup> No original: "We take the view that language and visual communication can both be used to realize the 'same' fundamental systems of meaning that constitute our cultures, but that each does so by means of its own specific forms, does so differently, and independently".

<sup>30</sup> Em português: "Um *puzzle* é um problema ou enigma que desafia nossa capacidade de encontrar soluções."

Outro exemplo do enquadramento do tipo irrestrito [descontextualizado: individuado] ocorre na Figura 28 (cf. página 89), que é a imagem de uma árvore que contém diversas seções de um jornal.

Novamente, o enquadramento do tipo irrestrito aproxima o mundo semiótico do mundo do leitor e, nas instruções para realizar a atividade, o aluno é convidado a buscar no seu próprio meio elementos correspondentes ao que vê no material didático, pois o enunciado sugere que o aluno encontre, em um jornal a que ele tenha acesso, as mesmas seções de um jornal que estão representadas na figura: o caderno de entretenimento, classificados, economia e assim por diante. Nessa atividade, além de o texto verbal-imagético não estar confinado à página por meio do enquadramento, a atividade instiga o aluno a de fato unir o mundo apresentado no material didático com o seu próprio entorno físico.

Um outro tipo de enquadramento pode ser observado na Figura 29 (cf. página 90), com a ilustração de uma casa e de alguns objetos comuns a cada cômodo. As instruções não dizem que se deve escrever o nome de cada parte da casa, mas a disposição dos elementos nos leva a crer que essa é parte da tarefa: há uma letra acompanhada de uma linha horizontal, para a qual nosso olhar é guiado por meio de outra linha que parte do cômodo da casa. Isso configura, mais uma vez, a construção de significado de maneira transdutiva, pois o modo semiótico imagem está sendo ligado ao modo semiótico verbiagem (que está a cargo do aluno) por meio de uma linha (imagem).

Mais uma vez, corroborando a percepção de que a interação do leitor com o material é fundamental, o enquadramento do tipo irrestrito é utilizado, com a figura da casa não contida por margem ou moldura, mas desprendida na página. Embora a figura da casa esteja posicionada em um fundo branco, há elementos que formam cenário, tais como grama e uma árvore, além de todos os itens que estão dentro da casa a fim de sinalizar qual é parte da casa que deve ser escrita na linha indicada para tal. Esses elementos que formam algum cenário configuram um enquadramento do tipo localista. O enquadramento, na Figura 29, portanto, é do tipo irrestrito [descontextualizado: localista].

### **3.2.2.2 Enquadramento restrito**

Na Figura 33 (cf. página 96), há a figura de um caranguejo, que representa o signo de câncer. Nesta ocorrência de integração multimodal, há delimitação do enquadramento, isto é,



o todo semiótico está mais separado do mundo do leitor, tipificando o enquadramento do tipo restrito. Trata-se de uma atividade de leitura, sendo que a intenção do exercício proposto é de, por meio de duas perguntas, situar o aluno no contexto desejado, levando-o a perceber que o texto seria encontrado na sessão de horóscopos de um jornal. As perguntas, em inglês no material didático e aqui traduzidas, são: "a) Onde você pode encontrar estes textos?" e "b) Quem são os leitores em potencial?"<sup>31</sup>.

A figura do caranguejo na posição do dado (à esquerda) deve servir como pista para indicar que se trata de um dos signos do horóscopo. Essa imagem é multicolorida e contida num espaço que forma um quadrado perfeito, formando uma margem que separa a ilustração do caranguejo do restante do quadro cinza que contém imagem e verbiagem. O enquadramento, portanto, é do tipo restrito [refocalizado].

Se expandirmos os limites dessa margem, para considerar a margem cinza, que envolve também a verbiagem, pode-se dizer que o todo do enquadramento é do tipo restrito [margem: ambiente]. Em ambas as opções, o conteúdo é mais separado do mundo do leitor e mais inserido no mundo semiótico. Essa afirmação parece ser confirmada pelo fato de que nesse exemplo, o conteúdo contido pela margem solicita somente leitura, com espaço para o aluno escrever suas respostas acima do texto, em contraste com alguns dos exercícios que traziam enquadramento irrestrito, que pareciam querer fundir o mundo semiótico e o do leitor.

A Figura 31 (cf. p. 93), que representa uma sala de aula com alunos e seu professor, está também mais separada do mundo do leitor. Embora não haja uma moldura, a margem está bem claramente delimitada e caracteriza o enquadramento restrito [refocalizado]. Assim como na atividade da Figura 29 (cf. p. 90), a imagem serve como suporte para a atividade proposta. O aluno deve verificar qual é o processo que cada ator retratado na imagem está realizando, e escrever na parte inferior da página, abaixo da imagem, uma frase conjugada corretamente.

### 3.2.3 Grupo focal

---

<sup>31</sup>No original: "a) Where can you find these texts?" e "b) Who are the potential readers of these texts?"

O grupo focal conta com dois tipos principais: reiterado, quando há um mesmo elemento (ou que seja similar) repetido pela extensão da página; ou centrifocal, quando diferentes elementos encontram-se arranjados na composição ao redor de um centro.

Os tipos de foco encontrados no *corpus* foram: reiterado [alinhado]; reiterado [espalhado] e centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical]. O sistema de foco é retomado adiante, no Quadro 11

Quadro 11: Síntese das opções de foco encontradas no *corpus*

GRUPO FOCAL	TIPIFICAÇÃO
Reiterado [alinhado]	Elementos repetidos ou similares organizados ordenadamente pela composição
Centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical]	Elementos alinhados em eixo vertical
Centrifocal [centralizado: estendido: circular]	Elementos dispostos ao redor de um centro
Centrifocal [polarizado: diagonal]	Elementos organizados e eixo diagonal

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3.2.3.1 Grupo focal reiterado

O grupo focal do tipo reiterado [alinhado] está presente na Figura 27 (cf. página 87), que exhibe os elementos imagéticos distribuídos ao longo de dois eixos verticais, formando duas colunas compostas por bandeiras de países de língua inglesa. Embora a coluna situada à esquerda seja mais proeminente por conta do número maior de elementos, não parece refletir maior ou menor relevância de algum dos elementos, mas sim o mero resultado da quantidade de elementos visuais a serem dispostos na página serem em número ímpar. De fato, apesar da

escolha por esse tipo de grupo focal, os demais elementos parecem refletir o desejo do autor de transmitir uma relação de igualdade, pois as dimensões de todas as bandeiras é a mesma, bem como a distância entre elas.

O mesmo tipo de grupo focal pode ser observado na Figura 32 (cf. página 94), que mostra como diferentes elementos lexicais podem ser utilizados para se referir a um mesmo objeto, dependendo da variação regional. A página, como descrevemos anteriormente, tem três colunas contendo informação e, mais uma vez, construindo significado de maneira transdutiva: a primeira coluna traz informação imagética, com ilustrações coloridas de alguns objetos. A segunda traz o vocábulo mais utilizado nos Estados Unidos para designar aquele objeto. Por último, a verbiagem contida na coluna da direita contém o nome do objeto em inglês britânico.

Desta feita, convém mencionar que a coluna da esquerda apresenta saliência, pois é constituída de imagens, um pulso de informação mais facilmente visualizado, e que ocupa maior espaço na composição. Como mencionado anteriormente, a relação imagem-verbiagem ali disposta reflete a relação dado-novo: o dado é a imagem (mais facilmente apreendida pelo leitor), presente na coluna da esquerda, mais saliente e com a qual o aluno deve ter familiaridade, o que deve ajudá-lo a mais facilmente perceber as relação entre imagem e verbiagem, expandindo o conhecimento de vocabulário.

O grupo focal reiterado [alinhado] está também presente na Figura 30 (cf. página 91), que traz os exemplos de *puzzles* alinhados em eixos horizontais. Embora não sejam idênticos, são todos exemplos de *puzzle*, o que pode ser interpretado como repetição do elemento (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 111), formando assim uma composição do tipo reiterada [alinhada].

### 3.2.3.2 Grupo focal centrifocal

O grupo focal na Figura 28 (cf. página 89) é do tipo centrifocal [centralizado: estendido: circular]. Embora não haja um objeto no centro da imagem, todos os elementos se encontram dispostos ao redor de um centro, tanto imagem como verbiagem. Esse tipo de grupo focal é comumente utilizado para encapsular um tema (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 114), o que de fato ocorre neste exemplo, a relação entre os itens está

representada claramente, com *newspaper* mais para o centro, ainda que um pouco abaixo da região que seria o centro do alvo.

No exemplo da Figura 28, esse tipo de *layout* serve como uma explicação de vocabulário. Ao trazer sua atenção para a região central, e depois para as bordas da imagem, a relação entre elas deve ficar clara de imediato. Ao se demorar um pouco na composição, os nomes de cada seção podem ser observados. O uso do dicionário pode ser necessário, no entanto, a atividade sugere falar com colegas e procurar jornais a que os alunos tenham acesso, servindo também como um exercício de autonomia.

Ainda que a tipografia não componha parte direta do escopo deste trabalho, não se pode ignorar, na Figura 28 a presença da palavra *newspaper*, escrita no eixo vertical, de baixo para cima, encapsulada no tronco da árvore. Ela é escrita em letras maiúsculas, numa fonte consideravelmente maior do que as demais palavras. Aquela é, portanto, a região com maior saliência, o que está em consonância com o propósito da integração multimodal da página: apresentar *newspaper* como termo geral, e os demais termos (que estão representados em minúsculas e em fonte menor), específicos para cada parte do jornal.

A Figura 29 (cf. página 90) traz a imagem de uma casa e uma atividade cujo objetivo é nomear os cômodos da casa. A atividade tem como suporte para esse fim um jogo de caça-palavras, e encontramos na página o grupo focal do tipo centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical], isto é, os elementos presentes estão alinhados em um eixo vertical.

Esse tipo de grupo focal nos leva a perceber primeiro a imagem, pois não apenas ela é mais saliente na página, por conta de cor e dimensões, mas também está posicionada mais acima na composição, onde costumamos iniciar nossa leitura. O grupo focal do tipo polarizado sugere algum tipo de correspondência entre os dois elementos. Nesse caso, o foco nos ajuda a perceber que um elemento completa o outro. Mais uma vez, a própria disposição dos elementos serve como guia para seu propósito.

Na Figura 33 (cf. p. 96), com a temática horóscopo, e com a imagem do caranguejo reforçando o que a verbiagem diz o leitor, o grupo focal é do tipo centrifocal [polarizado: diagonal], ou seja, os elementos estão organizados num eixo diagonal, relacionando-se com o conceito de dado/novo, e também compondo um todo que está alinhado com a leitura ocidental: da esquerda para a direita e de cima para baixo. A Figura 33 parece unir os elementos imagem-verbiagem de forma a facilitar a leitura e o entendimento do todo, mesmo

por alunos que não tenham a maior parte do conhecimento prévio necessário para total compreensão da composição.

### 3.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo foi realizada a análise da metafunção textual, cujo objetivo foi buscar melhor compreensão sobre como interagem os elementos que realizam significados no Caderno do Aluno de Inglês do 1º ano do Ensino Médio. A análise foi realizada tendo como base o arcabouço teórico da ADMSF e considerou as opções de *layout*, enquadramento e foco. As análises revelaram que:

(a) No tocante ao *layout*, foram identificados três diferentes tipos de *layout*, de um total de seis páginas, sendo que quatro páginas apresentaram o mesmo tipo de *layout*, que se caracterizou como integrado [expandido: instalado: colocalizado], e duas páginas apresentaram 3 diferentes tipos de *layout*: o integrado [expandido: instalado: incluído], e uma com dois tipos de *layout*, o complementar [descendente: verbiagem privilegiada: interpolado], e o complementar [descendente: verbiagem privilegiada: adjacente].

Retomando a noção de que o *layout* é categorizado primeiramente em integrado ou complementar, o que observamos no *corpus* mostra preponderância do *layout* tipo integrado. O *layout* do tipo integrado é aquele que busca uma maior unidade na composição. A maior proporção de ocorrências do *layout* do tipo integrado nos leva a crer que, a porção do material analisada parece querer promover a leitura de imagem e verbiagem como um todo, embora deva-se mencionar que as ocorrências de integração intermodal encontradas visam promover compreensão ou aquisição de vocabulário.

(b) As opções de **enquadramento** encontradas foram as seguintes: irrestrito [descontextualizado: individuado] (quatro ocorrências); restrito: refocalizado (uma ocorrência) e restrito: margem ambiente (uma ocorrência).

A maior quantidade de enquadramento do tipo irrestrito nos momentos analisados evidencia o interesse em promover leitura e atividades que estejam mais próximas do mundo

do aluno. A maior quantidade de ocorrências do *layout* irrestrito, bem como o tipo de atividades propostas, que buscam envolver o material, o aluno e seu entorno em parte das atividades, aponta para a intenção de situar a aprendizagem no mundo do aluno e em suas interações.

(c) Quanto às opções de **foco**, foram identificadas as do tipo reiterado [alinhado]; reiterado [espalhado]; e centrifocal [polarizado: ortogonal: vertical].

As opções de foco são aquelas que guiam o olhar do leitor, de forma que cada olhar receba um pulso de informação, ou que simplesmente cada item visual seja examinado individualmente, levando a diferentes processos de apreensão da mensagem e de construção de significado. Diferentemente do texto verbal, que se desenrola com o passar do tempo, o texto imagético pode ser absorvido em um instante (PAINTER; MARTIN; UNSWORTH, 2013, p. 119). Por conta disso, as opções de foco podem ajudar a mudar a dinâmica de uma história, por exemplo. Nos eventos de integração intermodal observados no *corpus*, as opções de foco tiveram o papel de guiar a forma como se deveria fazer uma atividade, como na Figura 28 (cf. página 89), por exemplo, em que a figura da casa, colocada acima do caça palavras, guiava o olhar primeiro para o elemento visual, mais facilmente apreendido, e depois para a verbiagem.

As ocorrências de integração intermodal analisadas servem predominantemente de apoio para melhor compreensão de vocabulário. Tendo em vista o efeito positivo que eventos de integração multimodal podem ter, e a necessidade de sermos capazes de ler diferentes modos semióticos em nossa sociedade, cabe ponderar sobre a proporção desses momentos em comparação com o restante do material. São em quantidade reduzida e não apresentam grande variedade, consideradas as possibilidades que a metafunção textual oferece.

No que se refere a letramento para texto imagético, não parece haver sistematização de prática que o promova, já que as imagens presentes estão sendo utilizadas como suporte para compreensão de língua estrangeira.

Com base na análise aqui empreendida, bem como nos aspectos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa e seus elementos teóricos apresentados no capítulo dois, apresentamos, a seguir, nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou as ocorrências de integração intermodal, isto é, a integração entre o modo verbal e visual, no Caderno do Aluno de Inglês do primeiro ano do Ensino Médio. A análise adotou como arcabouço teórico a Análise de Discurso Multimodal sistêmico-Funcional (ADMSF) de Painter, Martin e Unsworth (2013), baseada na Linguística sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1985, 1994) e seus desdobramentos: a Semiótica social (SS), de Hodge e Kress (1988), o conceito de multimodalidade (KRESS, 2010), e a Gramática do design Visual) GDV, desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006).

O maior fator motivador para a realização deste trabalho foi a minha atuação como professor de inglês na escola pública estadual. Como professor da rede pública usufrui da liberdade de escolher qual material didático utilizar e, tendo decidido pelo Caderno do Aluno, considerei que seria útil realizar uma análise de seu conteúdo sob a luz da ADMSF, visto que em alguns aspectos o material parecia diferente da maioria do material a que eu estava habituado até então, especialmente no que diz respeito ao conteúdo imagético.

O primeiro aspecto que despertou meu interesse foi a quantidade reduzida de imagens no material. Na minha prática pedagógica, embora eu tivesse considerado as atividades presentes no Caderno do Aluno relevantes para meus grupos, o conteúdo imagético não parecia tão rico quanto o encontrado em coleções que eu havia utilizado anteriormente, o que significa que o material é mais pobre em integração intermodal, apresentando uma quantidade reduzida de eventos de multimodalidade que envolvam imagem e verbiagem.

Ao se mencionar perspectiva multimodal, faz-se fundamental trazer à baila o que apontam Kress e van Leeuwen (2006, p. 22): ao usarmos linguagem verbal e não verbal em conjunto, lançamos mão de uma rica gama de meios de comunicação. Os autores dizem ainda

que, embora a leitura do texto verbal goze de maior prestígio em nossa sociedade, e do ponto de vista das culturas letradas, culturas que utilizem outros recursos possam ser consideradas iletradas, empobrecidas e subdesenvolvidas, ainda segundo os autores, estas utilizam mais recursos semióticos, ou seja, dominam uma gama ampla de meios de representação, o oposto de uma linguagem empobrecida ou subdesenvolvida. Além do que foi esclarecido por Kress e Van Leeuwen, vale lembrar que, em tempos recentes, a representação imagética tem ocupado mais e mais espaço nos veículos de comunicação de nossa sociedade, conforme tratado no capítulo de fundamentos teóricos.

Foi discutido que a multimodalidade é caracterizada pela presença de mais de uma modalidade de linguagem, ou seja, a copresença de vários modos de comunicação. O texto verbal cria apenas parte dos significados, por meio de escolhas de elementos gramaticais e lexicais que expressam conteúdos. O restante dos significados pode ser criado de diversas formas: a foto de uma celebridade no anúncio constrói outra parte dos significados; a organização espacial; e mesmo o olhar da pessoa que está sendo representada na foto (HEMAIS, 2015, p. 32).

Ora, se a maior utilização de recursos semióticos resulta em texto mais rico, e a multimodalidade está cada vez mais presente em nossa sociedade, seria razoável supor que é papel da escola abrigar não somente o letramento para o texto verbal, mas também o letramento para outros modos de criação de significado, especialmente tendo em vista que os avanços tecnológicos têm permitido a constante leitura e criação de textos multimodais no meio digital. Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 9) expressam preocupação com o papel da escola nesse processo ao levantarem o seguinte questionamento "estamos formando pessoas que são capazes de fazer tudo isso [ler e criar textos multimodais e digitais] satisfatória e eticamente? Nossas escolas estão preparadas para desenvolver, em seus alunos, habilidades que são demandadas pela comunicação digital?".

Essa leitura e produção de textos multimodais foi chamada de multiletramentos pelo Grupo de Nova Londres, que propôs, em 1996, uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, p. 11), afirmando que a escola deveria tomar a seu cargo esses multiletramentos.

A escola pública traz recursos limitados para esse fim: como professor da rede pública de São Paulo, tenho acesso a um laboratório de informática e a uma sala de vídeo, com os devidos equipamentos e em condições de uso. Embora em condições de uso, são espaços compartilhados por todo o corpo docente da escola, o que significa que não estão prontamente



disponíveis, há a necessidade de reservar o local com antecedência, a fim de utilizar as mídias disponíveis, o que faz do LD minha ferramenta principal.

De fato, em pesquisa realizada pelo British Council em 2015 com professores de língua inglesa, 81% dos entrevistados apontaram a falta de recursos tecnológicos como principal problema do ensino de inglês.<sup>32</sup> Isso implica na utilização do LD para muito do que se faz na escola: tanto como fonte principal de conteúdo para as aulas, como para o letramento visual, o principal suporte para professores e alunos é o LD.

O material didático é "uma forma de codificação de ação futura nas salas ou em outros lugares de aprender" (ALMEIDA FILHO, 2013, p.16), ou seja, ele traz em si não somente o princípio da multimodalidade contida na tipografia ou nas imagens, mas ainda um componente intangível, social e interacional: o que pode ser feito no espaço de aprendizagem.

Se vivemos em uma sociedade em que tomamos a leitura e a produção de imagens como elementos corriqueiros dos atos comunicacionais, é lógico supor que a escola deve abrigar formas de treinar os alunos a melhor interagir por meio do texto verbal, bem como do texto imagético, além da integração entre os dois. Para Lorenzi e Pádua (2012, p. 36) "é de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos".

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN-EM), propõe como habilidade da área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias que o aluno seja capaz de "utilizar as estratégias verbais e não verbais [...] para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido"<sup>33</sup>. Faz-se, portanto, necessário que a escola abrigue a noção de multiletramentos, que busca desenvolver competências que vão desde perceber o contexto social em que se insere um texto, a interpretar um gráfico, por exemplo.

Embora haja necessidade de se abrigar e fomentar os multiletramentos, no contínuo apresentado na Figura 7 (cf. p. 34), o Caderno do Aluno certamente estaria situado no ponto

---

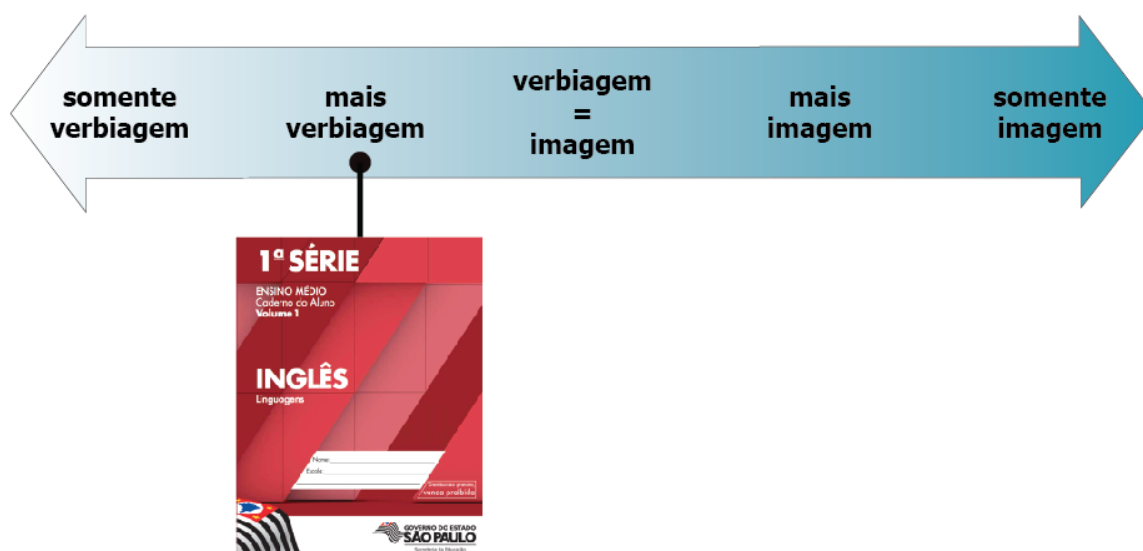
<sup>32</sup> Informação disponível em:

[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf). Acesso em 27/01/2017

<sup>33</sup> Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 27/01/2017

que indica menor presença de conteúdo imagético, conforme Figura 34, adiante. A própria quantidade de páginas selecionadas para análise neste trabalho vem corroborar a ideia de que o material oferecido pela SEE-SP poderia estar mais alinhado com a moderna necessidade de se promover os multiletramentos se trouxesse mais eventos de multimodalidade.

Figura 34: Contínuo imagem-verbiagem com o Caderno do Aluno



Fonte: Elaborado pelo autor

Os objetivos gerais desta pesquisa foram (1) investigar como se configura a integração intermodal presente no *corpus* selecionado e (2) verificar se a presença dessa integração contribui para fomentar os multiletramentos.

A investigação revelou que a integração intermodal se realiza principalmente por meio do *layout* do tipo integrado, o que demonstra uma preponderância, nos trechos analisados, de uma unidade verbovisual, o que deve indicar interesse em promover a ideia de maior unidade e interação entre imagem e verbiagem. O objetivo desses momentos de integração intermodal parece ser o de servir como suporte para o entendimento de texto em língua inglesa.

Essa utilização dos momentos de integração intermodal somente como base para alcançar-se entendimento de vocabulário em língua estrangeira resulta na exclusão da oferta de atividades que possibilitem o desenvolvimento dos multiletramentos. Graves (2000, p.

155) propõe 15 pontos a se considerar nas atividades de sala de aula que devem ajudar os alunos a construir seu conhecimento de L2, em um desses pontos ela fala sobre ressignificar um texto, isto é, recriar um texto, utilizando, inclusive, diferentes mídias ou modos semióticos. Como atividade posterior à leitura de um anúncio, ela sugere que os alunos "criem seu próprio anúncio [...] utilizando uma variedade de materiais: visuais, impressos, áudio, objetos, realia"<sup>34n35</sup>. Essa ressignificação sugerida vai ao encontro dessa necessidade da escola de abrigar e fomentar os multiletramentos, necessidade reconhecida também por órgãos públicos responsáveis pela educação.

Ribeiro (2016, p. 21), em sua pesquisa, sugere retextualizar o texto como prática promotora de multiletramentos:

Ouvir a locução de rádio, compreender o texto, reprojetá-lo, repensar suas condições em um novo ambiente, editar o texto verbal, repensar os recursos de linguagem a serem empregados nas novas composições [...] O que é uma entrevista impressa senão uma superatividade de retextualização?

O Caderno do Aluno de Inglês traz atividades em que o aluno tem de transformar um conceito imagético em um verbal, como a atividade em que precisa escrever o nome de cada cômodo de uma casa, baseado em uma imagem. Essa é uma atividade voltada para entendimento e reconhecimento de vocabulário, e que não se parece com as atividades elencadas como desenvolvedoras de multiletramentos.

Há também, no material, sugestões de *websites*, músicas e filmes. Oportunidades de retextualizar por meio de desenhos, fala ou música, no entanto, são inexistentes, e mesmo a integração imagem-verbiagem compõe menos do que 10% do todo do material.

O primeiro objetivo específico deste trabalho foi analisar, por meio da ADMSF, como a metafunção textual é utilizada para produzir conteúdos no Caderno do Aluno de Inglês do primeiro ano do EM.

Conforme apresentado na síntese do capítulo de Análise e Discussão de Dados (cf. seção 3.3 Síntese do capítulo, p. 105) foram identificados quatro diferentes tipos de *layout*, sendo que o *layout* integrado [expandido: instalado: colocalizado], foi o que teve mais ocorrências. O *layout* do tipo integrado é o que forma uma unidade verbovisual, com imagem e verbiagem dividindo o mesmo fundo. No que diz respeito ao **enquadramento**, a maior

<sup>34</sup> Realia é a prática de se utilizar objetos do dia-a-dia como suporte pedagógico.

<sup>35</sup> No original: "students create own ad [...] employ a variety of materials: visuals, print, audio, objects, realia"

quantidade de ocorrências foi do tipo irrestrito, o tipo de enquadramento que busca tornar o mundo semiótico mais próximo do mundo do leitor. As opções de **foco** foram as que mostraram maior variedade, isso parece indicar que as atividades foram pensadas para guiar o olhar do aluno de uma forma que mais conviesse para o momento, seja resolver uma atividade, ou ler um texto com suporte visual.

O segundo objetivo específico do trabalho foi contabilizar a quantidade de ocorrências de integração intermodal previstas na ADMSF e de outras ocorrências de multimodalidade, tais como tabelas e caixas de texto, a fim de quantificar e categorizar as ocorrências de multimodalidade presentes no material.

O Quadro 4 (cf. p. 72) demonstra que, de um total de 128 páginas, 51 páginas contém algum tipo de integração entre texto imagético e texto verbal e, dessas 51 páginas, 7 contém integração intermodal selecionada para análise, o que significa que somente 6% de todo o material configura integração intermodal que foi nosso alvo.

Retomando as perguntas de pesquisa: (1) Como se configuram as ocorrências de integração intermodal, e em que proporção ocorrem, quando comparadas ao todo do material? e (2) Como podem contribuir para os multiletramentos?, verifica-se que as duas perguntas foram respondidas no decorrer da análise e discussão de dados. Quanto às ocorrências de integração intermodal, constatamos que, embora existentes, não ocorrem em grande variedade e, no que diz respeito à proporção em que ocorrem com relação ao restante do conteúdo, verificou-se que ocorrências encontradas utilizadas respondem por 6% de todo o material.

As ocorrências de integração intermodal não representam contribuição para o desenvolvimento dos multiletramentos. A multimodalidade presente quer prover suporte no sentido de realizar as atividades propostas. Não há, no entanto, evidência de sistematização para alimentar o entendimento daquele momento como multimodal e não se oferecem oportunidades para produção de texto multimodal.

O estudo apresentou algumas limitações, especialmente com respeito à extensão da amostra. O *corpus* selecionado incluiu todas as ocorrências de integração intermodal passíveis de análise no Caderno do Aluno, no entanto, o número final de ocorrências selecionadas foi de sete ocorrências, 6% do total de páginas do material.

No que diz respeito a pesquisas realizadas em língua portuguesa, também foi observada uma quantidade reduzida de pesquisas que tomam a ADMSF como base, o que

significou tradução direta do inglês de alguns termos, por falta de uma terminologia estabelecida.

A fim de introduzir sugestão para estudos futuros, ecoamos o momento de análise etimológica apresentada no capítulo introdutório, recorrendo novamente à Torrinha (2003, p. 695), buscando informação sobre a palavra projetar:

**projectio** ou **proiectio**, onis [id.], *f*.1. Aremêso, jacto para diante. 2. Acção de estender par a frente : alongamento. 3. Projecção.

Essa noção de estender adiante, presente na palavra latina para projetar, toma seu lugar nesta dissertação, ao pensarmos que estudos futuros podem representar uma extensão deste. Tendo em vista nossa preocupação em examinar políticas públicas para educação e para o livro didático, seria apropriado posicionar o Caderno do Aluno lado a lado com coleções aprovadas pelo PNLD, para fins de comparação das ocorrências de multimodalidade, promovendo mais discussão sobre multimodalidade e multiletramentos e se a escola está efetivamente os abrigando.

Espera-se que esta dissertação venha a contribuir para a prática docente daqueles que tenham acesso a ela, visto que o que ela indica é que, hoje, fica a cargo do professor estar a par de uma pedagogia para os multiletramentos e estabelecer conexões entre os modos semióticos presentes no material, além de oferecer atividades que levem os aprendentes a criar textos multimodais.

Ao aceitarmos a premissa de que o professor é o responsável por promover multiletramentos, aceita-se também a necessidade de formação e desenvolvimento dos professores, de modo que venham a estar mais aptos a promover os multiletramentos, ainda que tendo somente como fonte de multimodalidade o LD que se tenha escolhido, ou, como no caso desta dissertação, o material fornecido pela SEE.

Ao promover maior compreensão da multimodalidade, a escola caminha para promover os multiletramentos. O texto, aquele entrelaçado de ideias, apresenta em si desdobramentos diversos, sendo o texto imagético um deles.

O olhar para a multimodalidade é, enfim, premente para uma prática pedagógica mais harmonizada com o cenário sociocultural que se estende para além da escola. Se em nossa sociedade a imagem tem se tornado cada dia mais relevante, para que nossos alunos sejam bem-sucedidos em situações fora do universo escolar, há que se buscar meios de promover a

capacidade de se entender e de se produzir textos multimodais, daí a necessidade de se promover os multiletramentos na escola.

Como sinalizado no decorrer do trabalho, a necessidade de uma Pedagogia dos Multiletramentos foi trazida à tona pelo Grupo de Nova Londres em 1996 e, conforme salienta Rojo (2016, p. 13), os multiletramentos devem servir como forma de abranger a "multiculturalidade das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa". Ora, se nossos alunos vivem em meio a uma multiplicidade de culturas, os multiletramentos constituem o caminho através do qual eles buscarão meios para se comunicarem efetivamente.

Além de maior conscientização acerca dos multiletramentos por parte dos docentes, espera-se também que os materiais didáticos criados no futuro levem também em consideração essa necessidade de promover multimodalidade e multiletramentos e as análises e resultados apresentados neste trabalho podem contribuir para tais empreitadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. Aprendizagem Situada. **Texto livre: linguagem e tecnologia**, Belo horizonte, v. 7, n.1, p. 177-185, 2014.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Pais de Almeida. Codificar conteúdos, processo e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; Gottheim, Liliana (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira - processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

ALVES, Modesto Yago. **Do impresso ao tablet: análise do conteúdo da revista Superinteressante**. 2014. 85 f. Monografia – UFT, Palmas, 2014.

AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta; PIMENTA Sonia Maria de Oliveira; LIMA Cássia Helena Pereira Lima (Orgs.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

BARROS, Ricardo Abdalla. **As implicações do programa "São Paulo Faz Escola" no trabalho docente de professores iniciantes: um estudo de caso**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP, Rio Claro, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCN-EM)**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em 17/10/2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Elaboração e utilização do livro didático**. 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 17/10/2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em 17/10/2017.

BRITISH COUNCIL. O ensino de inglês na educação pública brasileira. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015.

CALTABIANO, Maria Aparecida. Abordagens de ensino, o professor e a sala de aula: reflexos no livro didático. In: REIS, Simone. (Org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2017, p.23-47.

CATANZARO, Fabiana Oliveira. **O programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - USP, São Paulo, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DIAS, Reinildes; VIAN JR., Orlando. Análise de discurso multimodal sistêmico-funcional de livros didáticos de inglês do ensino médio da educação pública. **Signum: estudos linguísticos**. Londrina, v. 20, n.3, p. 176-212, dez. 2017.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefherson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2014.

EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Continuum International Publishing Book, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GRAVES, Kathleen. **Designing language courses - a guide for teachers**. Ontario: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

HEBERLE, Viviane Maria; CONSTANTY, Verônica. Significado sem palavras: uma análise do livro infantil Bárbaro sob a perspectiva sociosemiótica. **Letras**, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 89-109, jan/jun. 2016.

HOLANDA, Maria Eldelita Franco. **A multimodalidade no CD-ROM *Interchange third edition*: uma investigação à luz da Gramática do Design Visual**. 2013. 218 f. Tese (Doutorado



em Linguística) - UFPE, Recife, 2013.

JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Paris: Éditions Nathan, 1994.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas: Pontes, 2016.

KRESS, Gunther. **Multimodality - a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Reading images - the grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental i a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LOVATO, Cristina dos Santos. Análise das imagens em notícias de popularização científica. **Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 3, p. 114-133, 2010.

MORIN, Edgar **A cabeça bem-feita repensar a forma reformar o pensamento**. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística - fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2011. (volume 3).

NEVES, Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa: revista de linguística**, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC, Rio de Janeiro, 2007.

NUNAN, David. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

PAINTER, Clare; MARTIN, James Robert; UNSWORTH, Len. **Reading visual narratives - image analysis of children's picture books**. Sheffield (UK): Equinox Publishing 2013.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes de Oliveira e. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes de Oliveira e. Propiciamento (*affordance*) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In LIMA, Diógenes (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Letramentos escolares - coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v.28, n. 2, p. 433-465, julho/dezembro, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix 2014.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino português**. Porto: Gráficos Reunidos, 2003.

UNSWORTH, Len. Image/text relations and intersemiosis: towards multimodal text description for multiliteracies education. In: **33<sup>rd</sup> International systemic functional congress**, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/59pl\\_unsworth\\_1165a1205.pdf](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/59pl_unsworth_1165a1205.pdf).

Acesso em: 29/07/2018.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing social semiotics**. Canada: Routledge, 2005.

VIAN JR, Orlando. Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. In: **Linguagem em (dis)curso**, Palhoça, v. 9, n.2, p. 387-410, maio/agosto 2009.